

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

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

Науково-методичний збірник

(Випуск XL)

Слов'янськ, 2008

УДК 371.13
ББК 74.202
Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XL /За заг.ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2008. – 301 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор.
Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.
Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор.
Яворська С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in the historical and practical aspects.

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

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

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 03.04.2008 р.)

ВИЩА ШКОЛА

Бабенко Б.

**КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ УЧАСНИКІВ ПРОГРАМ ІЗ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ ІЗ АДМІНІСТРУВАННЯ ШКІЛ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

З середини ХХ століття, напрямок підготовки фахівців з адміністрування шкіл в США починає динамічно змінюватися та розвиватися. Згідно загальнонаціонального руху в освіті, ВНЗ необхідно готувати керівників–професіоналів, які здатні вивести школи на якісно новий рівень, у плані досягнення учнями високих стандартів знань та організації ефективного функціонування навчальних закладів. Не аби яку роль у форматі підготовки майбутніх керівників шкіл, відіграє процес відбору учасників програм.

Актуальність публікації полягає у відстеженні загальних тенденцій зачислення студентів до програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл в університетах США, з метою подальшого дослідження американського досвіду та адаптації деяких його аспектів в Україні.

Мета статті – проаналізувати критерії відбору студентів до програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл в університетах США.

Під час дослідження програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл та магістрів освіти, можна встановити наступний факт – в університетах США на сьогодні не існує достатньо розвиненої (не кажучи вже про єдину) системи відбору кандидатів для участі у програмах із підготовки фахівців у сфері адміністрування закладів освіти. Тільки декілька університетів використовують процедури відбору, що можуть бути охарактеризовані як ретельні та якісні, решта – критерії, які не являють собою щось видатне, або мають за основу обґрунтованість та надійність. Той факт, що сфера адміністрування освіти має на увазі розвинення екстраординарних навичок та інноваційних шляхів, які сприятимуть розвитку учнів та шкіл, ні в якому разі, не можна співвіднести із об'єктивною реальністю, що сучасні критерії відбору учасників програм більшості американських ВНЗ не є досить розвинутими або навіть якісними. Очевидно, що якісна підготовка майбутніх адміністраторів шкіл на базі ВНЗ це – гарант удосконалення шкіл на загальнонаціональному рівні.

Ефективна програма із підготовки фахівців з адміністрування шкіл має поєднувати в собі два елементи – зміст навчальної програми та якісні характеристики учасників програми. Відбір кандидатів для участі у програмі є настільки ж важливим, як і сама програма. Після багатьох років закликів до дій [7; 6; 9], сфера адміністрування освіти досить має справу із серйозними недоліками під час відбору кандидатів до програм із підготовки майбутніх адміністраторів шкіл.

У 1989 році, Національною Радою з політики адміністрування освіти (the National Policy Board for Educational Administration – NPBEA), було опубліковано інформаційне повідомлення під назвою “Вдосконалення підготовки адміністраторів шкіл” (*Improving the Preparation of School Administrators*). Даний документ вказував на потребу посилити процедури відбору студентів до програм із підготовки майбутніх фахівців з адміністрування шкіл: “... необхідно підвищити вхідні стандарти даних програм для студентів таким чином, щоб вони гарантовано володіли сильними аналітичними навичками, високим адміністративним потенціалом, та продемонстрували успіхи у навчанні” [6, с. 5]. Існує твердження, що протягом останніх десятиліть ВНЗ, під час відбору студентів до програм, значно підвищили рівень вимог щодо зарахування. Так, наприклад, Мерфі Дж. зауважив, що університети почали активно використовувати “нетрадиційні” методи відбору, як–то результати центрів оцінювання та інтерв'ю [7]. Таким чином, можна дійти висновку, що відбір учасників програм на базі університетів поступово стає більш обґрунтованим та надійним. Але, дослідження Мерфі стосувалися тільки університетів, які входили до Ради університетів з адміністрування освіти (the University Council of Educational Administration – UCEA), на той період їх кількість складала близько 55. Таким чином, ця кількість була занадто незначна для

співвіднесення результатів даного дослідження із загальнонаціональним рівнем, вона складала близько 10% від кількості програм, що пропонувалися ВНЗ по всій країні.

Наступне важливе питання, яке виникає під час дослідження процесу зарахування студентів до програм із підготовки адміністраторів шкіл на базі ВНЗ, – чи можна вважати дані, які були надані профілюючими факультетами, дійсними та надійними. Американські дослідники Крейтон Т. та Джоунс Дж. (Creighton, T. & Jones G.) зауважили, що точність інформації залежить від джерела, яке надає інформацію [2]. Так, виходячи з даного дослідження, кафедри факультетів надали більш позитивні відповіді з огляду на ретельність та якість відбору учасників програм. Але, вивчення американськими вченими рекламних проспектів ВНЗ, опитування директорів програм, деканів факультетів, та професорів, виявили деяку невідповідність опису процесів відбору та зарахування до програм, які були надані факультетами. Наприклад, у деяких закладах, “особливі обставини” дозволяли зарахування до програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл людей, які не мають відповідних навичок, здібностей та кваліфікації.

Після дослідження більшої кількості ВНЗ, які пропонували програми із підготовки адміністраторів навчальних закладів та адміністраторів освіти (близько 450), вчені Крейтон Т. та Джоунс Дж. дійшли висновків, що більшість університетів здебільшого спираються на результати випускних іспитів, рекомендаційні листи, та середній бал [2]. Як результат, мало уваги було зосереджено на виявленні схильності до аналітичних здібностей, високого адміністративного потенціалу, та успіхів у викладанні навчальних дисциплін.

Програми на базі університетів знаходяться під тиском щодо набору необхідної кількості учасників, з метою виправдування коштів та самого існування [10]. Такий тиск призводить до зарахування до програм учасників, які мають сумнівний потенціал, та постійної залежності від традиційних критеріїв відбору, як – то результати випускних іспитів, рекомендаційні листи, та середній бал. Приймаючи до уваги той факт, що протягом наступного десятиріччя близько 50% керівників загальноосвітніх шкіл покине свою посаду [5], відбір та зарахування до програм висококваліфікованих кандидатів відіграє значну роль.

Американські вчені зауважують, що параметри відбору до сучасних програм із підготовки фахівців з адміністрування шкіл та самі програми далеко не є ідеальними. Так, ще у 1960х роках Американська асоціація адміністраторів шкіл (the American Association of School Administrators – AASA), охарактеризувала дані програми, як “сумний монтаж” [7, с. 184]. Дослідник Пітнер Н. (Pitner N.) визначає дані програми, як “програми зомбі” (zombie programs) [9, с. 131]. Таким чином, можна зробити висновок, що деякі з програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл та магістрів освіти на базі університетів являють собою штамп, мета якого – випускати певну кількість фахівців, не зважаючи на якість знань, вмінь та навичок, які було отримано протягом навчання.

Наступна проблема, пов’язана із відбором учасників до університетських програм із підготовки майбутніх адміністраторів шкіл, може бути визначена наступним чином – чи здатні критерії відбору виокремити “найрозумніших кандидатів із надзвичайними здібностями” [8, с. 41].

Деякі американські вчені вважають, що використання результатів випускних іспитів, рекомендаційних листів та середнього балу, безумовно, мають право на існування, але за умови, якщо вони використовуються, як єдиний базис для відбору, вони є лише частково ефективними [10]. Хоча, університети використовують різні критерії відбору, домінуючим фактором є результати випускних іспитів, а це, в свою чергу, призводить до лімітації уваги щодо факторів, безпосередньо пов’язаних із потенціалом адміністратора [2].

Таким чином, можна визначити декілька потенційних негативних аспектів:

1. Недосконалий відбір учасників програм призводить до зниження якості навчального процесу, через те, що дисципліни та навчальний процес безпосередньо пов’язані із освітою та інтелектуальними здібностями магістрантів.

2. Легкість вступу до програми із підготовки адміністратора школи знижує статус останньої в очах громадськості.

3. Учасники програм усвідомлюють, що, за умови сплати за навчання, кожна людина може отримати диплом [1, с. 14].

4. Низькі стандарти сприяють зарахуванню до програм людей, зацікавлених тільки в отриманні ступеню магістра, але, які не мають завзятого бажання отримати посаду адміністратора у навчальному закладі [2].

Підвищення вимог, щодо зачислення до програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл та магістрів освіти на базі ВНЗ, як результат, призведе до підвищення професійних якостей майбутніх фахівців у сфері освіти. Американські дослідники вказують на важливість даного процесу, в наслідок, якого американські школи отримають ефективних керівників, здатних привнести зміни у навчальний заклад [12; 3; 11]. Припущення, що близько 50% керівників шкіл покине свою посаду протягом наступного десятиріччя вказують на той факт, що Сполучені Штати зіткнуться із проблемою заміни половини керівників шкіл у надто короткий часовий проміжок. Ефективний керівник школи наступного десятиріччя – людина, яка відповідає за академічні досягнення учнів, привнесення змін в організацію навчальних закладів, та запровадження реформувальних у сфері освіти.

На даний момент, ситуація поступово зміниться – ВНЗ починають застосовувати “нетрадиційні” методи відбору учасників програм, наряду із “традиційними”. З огляду на важливість процесу відбору кандидатів до програм та значний вплив даного аспекту на якісні показники останніх, необхідно визначити, наскільки ретельними є критерії відбору, та визначити найпоширеніші сучасні моделі, що використовуються у процесі ідентифікації потенційних керівників шкіл.

Після аналізу літератури, інформаційних проспектів факультетів та веб сторінок ВНЗ, ми змогли визначити наступні варіативні вихідні дані, необхідні для подальшого дослідження:

1. Університет;
2. Вимоги щодо отриманого раніше ступеню бакалавра;
3. Поточний середній бал;
4. Випускний середній бал;
5. Результати випускних іспитів;
6. Комбінована формула щодо зарахування;
7. Рекомендаційний лист;
8. Тимчасовий допуск до програми;
9. Досвід роботи педагога;
10. Інтерв'ю;
11. Результати центрів оцінювання.

Висновки. Як результат, під час дослідження процесу відбору до програм із підготовки майбутніх фахівців з адміністрування шкіл в університетах США, можна виокремити наступні положення:

1. До критеріїв відбору, що використовуються ВНЗ найчастіше, можна віднести наступні: раніше отриманий ступінь бакалавра, поточний середній бал, результати випускних іспитів, рекомендаційні листи, та визначення мети навчання.

2. Напрямок підготовки “Керівництво навчальними закладами (школами)” не є популярним сьогодні, саме цьому абітурієнти демонструють, досить незначні результати. Так, виходячи із даних опублікованих у довіднику з результатів випускних іспитів (the Graduate Record Examination Guide) за 1996 – 1999 роки, студенти, які намагалися вступити до вищезгаданих програм, під час складання випускних іспитів, показали результати, що займали третю сходинку з низу з поміж 41 випускної дисципліни [4, с. 4].

3. Більшість програм із підготовки магістрів з адміністрування шкіл та магістрів освіти не вимагають особистісного контакту у процесі зарахування до програми, і тільки незначна кількість програм вимагають проходження інтерв'ю.

4. Тільки близько половини програм вимагають наявності досвіду роботи вчителем (вимоги щодо посади керівника школи становлять близько 2 – 3 років роботи вчителем у більшості штатів, а ВНЗ надають можливість отримати диплом керівника школи, не зважаючи на дані вимоги).

Література

1. Copper, B. S., Boyd W. L. The evolution of training for school administrators // Approaches to Administrative Training. – Albany: SUNY Press. – 1987. – P. 3 – 27.
2. Creighton T., Jones G. A meta-analysis of 450 university preparation programs and their strategies // the Annual American Association of School Administrators. – \ Orlando, FL (USA). – February, 2001. – 38p.
3. Fullan M. Change forces: Probing the depths of educational reform. – San Francisco: Jossey-Bass. – 157p.
4. Graduate Record Examination to add new analytical section. – Houston, Texas: GRE Service. – July, 2001. – 196p.
5. Harris S., Arnold M. A study of motivators and inhibitors for men and women deciding to become a principal // Education Leadership Review. – 2000. – Vol. 1(3). – P. 30 – 37.
6. Improving the preparation of school administrators: The reform agenda. – Charlottesville, VA: NPBEA. – 1989. – 33p.
7. Murphy J. Changes in preparation programs: Perceptions of department chairs // Educational administration; A decade of Reform. – Thousand Oaks: Corwin. – 1999. – P. 170 – 191.
8. Norton M. Student recruitment and selection practices in educational administration programs. – Arizona State University, 1994. – 168p.
9. Pitner N. Reinventing school leadership // Reinventing School Leadership Conference. – \ Cambridge, MA: National Center for Educational Leadership. – September, 1990. – P. 129 – 131.
10. Sarason S. B. Teaching as performing art. – New York: Teachers College Press, 1999. – 171p.
11. Schlechty P. Inventing better schools: An action plan for educational reform. – San Francisco: Jossey-Bass, 1997. – 293p.
12. Sergiovani T. The roots of school leadership // Principal. – 1996. – Vol. 74 (2). – P. 6 – 9.

Бабков М.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена філософському аналізу понять “культура” і “культура особи”. Філософське розуміння культури дає можливість розкрити її як цілісний феномен, а не тільки як суму світоглядних, релігійних, моральних, естетичних і інших цінностей. У статті висвітлена роль культури у формуванні особи студентів.

Ключові поняття: культура, культура особи, гуманізм, творчість, професійна культура юриста.

Постановка проблеми. Сьогодні, у період розбудови правової, демократичної Української держави, важко переоцінити значення юриспруденції загалом і професійної юридичної діяльності зокрема.

Міжнародні стандарти захисту прав і свобод людини, посилюють відповідальність правника. Великого значення набуває людський чинник, оскільки від правотворчої, правозастосовної діяльності юриста, його участі в регулюванні суспільних відносин, у забезпеченні цивілізованого правопорядку в країні залежить майбутнє нашої держави.

Нині особливо важливо обґрунтувати роль особи юриста саме з позицій духовності, в основі якої – природні закони розвитку Всесвіту, історичні надбання духовності людства. Лише у цьому випадку матимемо підстави говорити про сучасну модель правника.

Особливого значення ми надаємо культурологічному підходові, оскільки він дає змогу відокремити гуманістично-цілісні підвалини пізнання оточуючого світу і самих людей.

Мета статті: розглянути поняття “культура” у філософському аспекті як проєкцію людської діяльності, як цілеспрямовану активність суб’єкта, довести, що культура для юриста є життєвою цінністю, яка забезпечує здійснення необхідного діалогу людини і природи при виконанні службового обов’язку, тієї святості людської особистості, яку треба поважати у правоохоронній діяльності. Наша стаття є спробою отримати вихідні відомості для розкриття сутності професійної культури юриста.

Дослідження проблем професійної культури юриста пов'язане з культурологією. **Завдання** полягає в тому, щоб застосувати культурологічні здобутки юриспруденції не тільки при формуванні особи правника, а й при формуванні правових норм та вихованні правомірної поведінки. Такий підхід особливо актуальний для України, яка у процесі історичного розвитку переходить до європейської правової системи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування загальної та професійної культури студентів-юристів присвячені роботи О. Бандурки, С. Сливки, Б. С'єдіна, О. Скакун та ін. В філософському контексті феномен культури вивчали І. Зязюн, С. Черепанова, Л. Левчук, О. Семашко та ін.

Виклад основного матеріалу. Розвиток усіх сфер суспільного життя зазнає суттєвого впливу філософських ідей, культурологічних традицій, оскільки сама життєдіяльність суспільства творить культуру.

Поняття "культура" увійшло в науковий обіг у другій половині XVIII ст. Сьогодні філософи і культурологи не дають йому єдиного тлумачення. Налічується близько тисячі дефініцій культури [11, с.6].

Ми поділяємо точку зору В. Розіна, який виділяє три основні підходи до трактування категорії "культура": антропологічний, соціологічний, філософський [12, с.12].

Антропологічний підхід ґрунтується на етнічних особливостях кожного народу, на поясненні буття нації. Основний зміст антропологічного підходу полягає у розумінні культури (чужої чи власної). Побачити їхню відмінність від культурної традиції, сформувані шанобливе ставлення до культурних феноменів допомагають знання. Міжкультурне спілкування й розуміння, як зазначає В. Розін, є головною цінністю антропології і культурології [12, с.8–9].

Соціологія культури, вважає Л. Немировська, покликана розкривати суперечливі тенденції, фактори, які впливають на спільну соціологічну картину культури (культурогенез) [9, с.25]. Тобто з соціологічного погляду, як стверджують В. Букреєв і І. Римська, культура постає передусім сферою цінностей людини, її творчості з урахуванням досягнень минулих тисячоліть [2, с.91].

Універсальним підходом до наукового пізнання культури є філософський. Філософське розуміння культури дає змогу розкрити її як цілісний феномен, філософський аналіз дозволяє узагальнити існуючі дефініції культури, виявити їхнє прикладне значення.

З філософського погляду, культура є діяльність, яка органічно поєднує тенденції гуманізму і творчості. Вже цим наголошено на суті культури як загальнолюдської цінності і водночас духовності народів, котрі спільно творять безперервний культурно-історичний загальнолюдський процес. Творчість – діяльність культурна, з властивим їй інноваційними підходами до розв'язання суспільних, професійних, особистісних проблем. Наслідком творчості є духовне піднесення особистості, нації, країни. Одже, творчість – це матеріалізована духовність буття людини в культурі.

Зрозуміти сутність культури можна лише дивлячись крізь призму діяльності людей, які населяють планету. Культура не існує поза людиною. Вона народжена тим, що людина постійно прагне шукати смисл власного життя і діяльності, удосконалювати себе і світ, в якому живе [11, с.7]. Це і становить першооснову формування культури особи, яка не є чимсь механічно привнесеним ззовні. Це значною мірою віддзеркалення суспільного стану виробництва, соціальної культури суспільства. Тобто справжня культура твориться власними зусиллями, системою життєвих смислів суб'єкта, що реалізуються у засобах та результатах його діяльності. Культура особи полягає в усвідомленні нею змісту Всесвіту.

Людині у процесі життєдіяльності стає дедалі складніше набувати і зберігати досвід своєї цілісності, який становить соціокультурну буттєвість. У наукових джерелах поширена думка, що стрижнем єдності зі світом та самими людьми є справжня духовність у формі вільного самоіснування. Тобто йдеться про ступінь свободи людини, що ефективно впливає на розвиток культури. Адже культура особи повинна виступати невимушеним творінням, щоб відображати реальність буття,

аксіологію життя на землі. Тоді культура особи успішно протидіятиме розноманітним деформаціям у суспільстві.

Гносеологія культури особи зумовлюється онтологією Всесвіту. Культура – це світ, створений людиною, де результат і процес є одночасними; це об'єктивне утворення, матеріалізована сукупність людських зусиль. При цьому народи не обтяжені необхідністю усвідомлювати, що вони працювали над цим результатом від початку свого існування. Людина творить не тільки свідомо, а й на несвідомому рівні, виходячи з потреби життєдіяльності.

На думку С. Кримського, Б. Парохонського, В. Мейзерського, існують певні соціальні умови входження в культуру, оскільки не всі продукти людської діяльності конструюються у процесі розвитку культури. Конструкторська діяльність – це по суті опрідметування сутнісних сил природи. Адже людина із природи черпає сили, дари і перетворює їх на продукт такої ж або іншої сили [8, с.30].

Стосовно розвитку культурного процесу зазначимо, що це реалізація загальнолюдських цінностей шляхом культивування людської гідності. Суспільство потребує духовного стимулювання, посиленої уваги до внутрішнього світу людини. Тобто культура для людини є мірилом становлення її як універсально діяльної й універсально суспільної істоти. Втілюючи в культурі власні творчі сили, людина знаходить у ній той необхідний матеріал, який слугує подальшому удосконаленню і розвитку особистості [15, с.144].

Отже, культура як система духовних цінностей, що розвивається, і процес людської творчості як вияв відносин між людьми – це регулятор клімату суспільства. Людська життєдіяльність полягає в осмисленні існуючих культурних плодів, зіставленні їх з природними об'єктами і чкісному використанні без порушення цілісності світу. Така діяльність людини вимагає високого рівня інтелектуальної культури.

Є. Ільєнков стверджує, що чим вища культура (запас засвоєних знань, загальних істин), тим більшим є простір для діяльності розуму. Але якщо немає здібностей (уміння) самостійно співвідносити цей запас з індивідуально неповторною ситуацією – розуму немає взагалі (навіть при великому запасі знань) [4, с.25]. Таким запасом знань є результати культур, створених іншими людьми, іншими суспільствами. Тут можливі зіткнення культур. Як зазначає В. Козловський, суспільна позиція людини – це інтегральний продукт культури, всього життєвого досвіду особи і цілих поколінь. Тому, вперше зіткнувшись з іншою культурою, людина прагне виявити і раціонально пояснити зрозумілий для себе, для своєї культурної самобутності і рефлексії смисл утворень, знаків і символів культури [6, с.3, 100]. Так чи інакше відбувається діалог культур, завдяки якому людина отримує природну можливість якісно, раціонально використовувати здобутки різних культур.

Для розуміння поняття “культура особи” велике значення має прагнення розкрити таємниці гармонії людини. Частково здійснити це, як зазначає А. Арнольдов, можна через культуру. Справа в тому, що таємниця гармонії особи – в її культурі [1, с.75]. Вивчаючи діяльність людини, її ідеї, творіння, можна дедалі глибше проникати у її внутрішній світ. І хоч би яким тривалим було це вивчення (інколи упродовж життя), все ж неможливо повністю пізнати таємниці людської душі, неможливо абсолютно точно передбачити поведінку людини в тій чи іншій ситуації. Щоправда, це вдається зробити тоді, коли відомі загальні симптоми поведінки, які вивчити легше. В інших випадках людина залишається загадкою. Тому ми вважаємо, що частково розкрити таємниці гармонії особи можна, виявивши рівень видів культури.

Гармонія особи – складне філософське поняття, що полягає у внутрішній та зовнішній конструкціях живої істоти, які є найдосконалішими механізмами. Замислюючись над їх дією, людина не може збагнути окремих живильних джерел, закладених у її організмі. Багато про що можна здогадуватися, але вивести чітку закономірність поки що не вдається нікому. Тому і не дивно, що культурні здобутки оцінюються дослідниками неадекватно до природних законів буття. Це частково пояснюється тим, що сума витрат інтелектуальних запасів, на жаль, не наближається до суми потенційних інтелектуальних можливостей, тобто людина не в змозі “розкритися” до кінця, повністю виявити свої здібності. Для цього їй потрібне культурне підґрунтя – культурне середовище. Його неможливо передбачити або

вписати у наявну закономірність. Тому виникають певні труднощі у виявленні гармонійної діяльності людини.

Всі аспекти та рівні загальнолюдської культури і культури окремих спільностей, як зазначає М. Каган, відображаються в індивідуальній свідомості, поведінці однієї особи стосовно іншої, і чим яскравіша індивідуальність, тим своєрідніша вона в ролі носія культури [5, с.53]. У культурі кожної людини закладений певний феномен, властивий лише конкретній особі. Це власний феномен її життєдіяльності. Він не може збігатися чи діяти за аналогією з феноменом іншої людини. Феномен власної культури відображає індивідуальну свідомість та індивідуальні почуття особи, які мають розуміти інші.

Творіння людини, її культура повинні мати постійну підтримку, стимул. На думку А. Шевченка, рушійною субстанцією в культурі є Дух, який утворюється із сукупної діяльності індивідів, і людська історія породжена ним [16]. Дух культури формується залежно від волі і здібностей людини, утворюючи необхідну сукупність культур, своєрідний світ культури, пізнання якого відбувається через вплив Духу, осягнення його людиною. На цій основі конструється новий елемент загальної культури.

У культурології, як зазначає В. Розін, поширена думка, що кожна культура має певні особливості, унікальну “душу”, власний життєвий цикл. Культури народжуються, досягають зрілості й вмирають, вичерпавши свої життєві сили [12, с.17–18]. Культура особи як результат сприйняття світу має свій час, вона є душею культури в той чи інший період. Після його завершення залишається дух культури, який частково або повністю використовується іншими поколіннями. Людина творить культуру упродовж всього життя. Але інколи їй буває важко визначити ступінь власних досягнень. Щоб по-справжньому оцінити рівень культури особи, потрібно абстрагуватися від неї, відкинувши суєту, повсякденність. Погляд здалеку дає змогу дослідити місце особи у Всесвіті та значення її культури.

Отже, культура особи – це максимальні якісні, індивідуальні здобутки людини у матеріальній і духовній сферах та впровадження набутих цінностей у життєдіяльність суспільства.

Звичайний термін “культура людини” здебільшого розуміється однобічно, ототожнюється з “культурою поведінки”. На нашу думку, культура людини – це її цілісний внутрішній і зовнішній світ. Як створюють культурологи, слово “культура” означає або все, або нічого. Вони виділяють такі функції культури особи: освітньо-виховну, інтегративну, дезінтегративну, регулюючу [14, с. 49]; пізнавальну, світоглядну, комунікативну, оцінно-нормативну [15, с. 8–9]; людинотворчу (гуманістичну), трансляційну, пізнавальну (гносеологічну), регулятивну (нормативну), семіотичну (знакову), ціннісну (аксіологічну); пізнавальну, інформативну [9, с. 7] та ін.

Треба мати на увазі, що з різних причин з’являються різноманітні культурні феномени. Вони в окремих випадках утворюють окрему групу здобутків, які називаються субкультурою. При цьому з’являються субкультурні елементи загальної культури, які не претендують на те, щоб замінити собою панівну культуру, витіснити її [3, с.157]. Тобто культура мирно співіснує зі своїми субкультурами, оскільки останні відображають особливості певного напрямку культури, пов’язаного зі специфікою життєдіяльності людей. Часто замість терміна “субкультура” вживають термін “вид культури”. Так чи інакше ці поняття пов’язані з класифікацією культури.

Субкультури групуються за: професійними, національними, соціальними, науковими, галузевими, внутрігалузевими ознаками, що зумовлює появу певних видів культур: професійної, екологічної, політичної, правової тощо. Це порівняно великі субкультури. Нині їх налічується близько шістдесяти. Такі субкультури поділяються на дрібніші, залежно від суб’єкта культури. Наприклад, стосовно професійної культури виділяють: професійну культуру юриста, педагога, лікаря та ін. Можлива й інша класифікація субкультур, зокрема, за місцем, часом, віком тощо.

Висновки. Кожна субкультура покликана тримати субкультурні ознаки в певній ізоляції від “іншого” культурного шару [3, с.158]. Тим самим збагачується кожна субкультура і творчо розвивається та міцніє загальна культура. Професійна культура юриста, як субкультура, і буде предметом нашого подальшого дослідження.

Література

1. Арнольд А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.
2. Букреев В.И., Римская И.Н. Этика права: От истоков этики и права к мировоззрению: Учеб. Пособ. – М.: Юрайт, 1998. – 336 с.
3. Гуревич П.С. Культурология: Учеб. пособ. – М.: Знание, 1996. – 288 с.
4. Ильенков Е.В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис. – 1996. – 416 с.
6. Козловский В.П. Культурный смысл: Генезис и функции / Отв. ред. Е.К.Быстрицкий. – К.: Наук. Думка, 1989. – 128 с.
7. Корякко Г.Е. Философия как форма общественного сознания: Очерки теории и истории / Под ред. В.Т. Салосина. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 140 с.
8. Кримский С.Б., Парахонский Б.А., Мейзерский В.М. Эпистемология культуры: Введение в обобщенную теорию познания. – К.: Наук. думка, 1993. – 216 с.
9. Культурология. История и теория культуры: Учебн. пособие. / Л.З.Немировская. – М., 1991. – 92 с.
10. Культурология. История мировой культуры / Под ред. проф. А.Н. Марковой. – М.: Культура и спорт, 1995. – 224 с.
11. Лекції з історії світової та вітчизняної культури: Навч. вид. – Львів.: Світ, 1994. – 496 с.
12. Розин В.М. Введение в культурологию. – М., 1994. – 104 с.
13. Скотний В. Філософія, культура, мистецтво // Людина і мистецтво в гуманістичних вимірах. – Вип. 4. – Львів: Край, 1997. – С. 4–5.
14. Социология: Курс лекций. / А.А. Радогин, К.А. Радогин. – М.: Владос, 1995. – 192 с.
15. Философия и культура: XVII Всемирный философский конгресс. – М.: Наука, 1987. – 336 с.
16. Шевченко А.К. Культура. История. Личность: Введение в философию поступка / Отв. ред. В.М. Мазепа. – К.: Наук. думка, 1991. – 192 с.

Гуров И., Нефёдова И., Лебедь А.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ЗАДАЧАХ ОПТИМАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

В статье рассматриваются методы имитационного моделирования в задачах оптимального управления и принятия решений.

Ключевые слова: *принятие решений, оптимизация, моделирование.*

Постановка проблемы. Обычно задачи исследования операций используются для оптимизации режима работы исследуемой системы, как правило, при перспективном планировании. В таких задачах исходные данные носят не детерминированный, а вероятностный (стохастический) характер. Используемые в этом случае исходные данные следует рассматривать как точечные оценки соответствующих величин. Поэтому полученные в результате решения оптимальный план и значение целевой функции также являются оценками соответствующих величин, причем доказать несмещенность и состоятельность этих оценок для сложных моделей практически невозможно.

Основной материал исследования. Задачи оптимального управления и принятия решений в стохастических системах априори предполагают выработку оптимальной стратегии действий при вероятностном характере нестационарных исходных данных. Поэтому и выходные характеристики таких моделей должны формулироваться в терминах теории вероятностей.

Для исследования сложных стохастических моделей применяются методы имитационного моделирования, реализуемые обычно на ЭВМ. Поэтому часто используется также и термин "компьютерное моделирование".

Рассматриваются ситуации, когда случайные исходные данные модели заданы своими законами распределения. В противном случае количественный анализ модели невозможен. В математике разработаны методы формирования наборов случайных чисел, которые можно воспринимать, как выборки из генеральной совокупности с заданным законом распределения. Главным принципом такого соответствия является стремление частоты попадания случайной величины в выборке в заданный интервал к вероятности попадания в этот интервал при стремлении объема выборки к

бесконечности. Пусть формируется выборка случайной величины X с функцией распределения $F(x)$ объема n . Относительной частотой попадания случайной величины X в интервал $(a; b)$ называется величина: $\omega = m/n$, где m – число вариантов в выборке, попавших в интервал $(a; b)$. Вероятность попадания случайной величины X в интервал $(a; b)$ равна:

$$P = P(X \in (a; b)) = F(b) - F(a).$$

На основании вышесказанного выборка будет соответствовать моделируемой случайной величине, если имеет место следующее предельное соотношение:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \omega = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{m}{n} = P(X \in (a; b)) = F(b) - F(a) = p$$

Такие алгоритмы называются розыгрышем случайных величин, датчиками псевдослучайных чисел, методами Монте–Карло.

В большинстве современных программных сред присутствует встроенная функция генерации случайных чисел, являющаяся алгоритмом формирования выборки равномерно распределенной случайной величины на отрезке $[0, 1]$. В частности, в Visual Basic она имеет название **Rnd** (датчик случайных чисел). При программной реализации процедуры стохастического моделирования целесообразно сводить розыгрыш любых случайных величин с заданной функцией (или плотностью) распределения вероятностей к значению функции **Rnd**, используя следующий известный результат теории вероятностей. Если $F(x)$ – функция распределения вероятностей исследуемого признака X , то выборка его значений x_i является корнями уравнений $F(x_i) = r_i$, где r_i – значения функции **Rnd**. На основании этой теоремы можно получить следующие формулы для розыгрыша случайных величин:

$x_i = a + (b - a)r_i$ – для равномерно распределенной на отрезке $[a, b]$ случайной величины,

$x_i = -(\ln r_i / \lambda)$ – для показательной распределенной случайной величины с параметром λ .

Для нормально распределенной случайной величины с математическим ожиданием a и средним квадратическим отклонением σ явно выразить x_i из уравнения $F(x_i) = r_i$ невозможно. В этом случае используется центральная предельная теорема, в соответствии с которой сумма большого числа одинаково распределенных случайных величин распределена по закону, близкому к нормальному. Обычно используется 12 случайных чисел, сгенерированных функцией **Rnd**. Формула для розыгрыша нормально распределенной случайной величины принимает вид:

$$x = a + \sigma \left(\sum_{i=1}^{12} r_i - 6 \right)$$

Такой способ генерации выборки нормально распределенной величины существенно экономичнее численного решения уравнения $F(x_i) = r_i$.

Используется следующий алгоритм имитационного моделирования для системы со стохастическими исходными данными. Принимается, что функционирование системы полностью определяется двумя группами факторов: неуправляемые параметры P (исходные данные) и управляемые факторы X (управление). Символы P и X обозначают совокупность величин, векторов, матриц и других математических объектов, относящихся к рассматриваемой группе факторов, и далее рассматриваются, как набор величин

$$P = P(P_1, \dots, P_K) \text{ и } X = X(X_1, \dots, X_L).$$

Принимается, что известен алгоритм исследования модели при детерминированных исходных данных P . При исследовании моделей со стохастическими исходными данными будем считать, что известны законы распределения для каждой компоненты P_k , $i = 1, \dots, K$. Очевидно, что в стохастических моделях решение задачи (оптимальное управление X^* и оптимальное значение целевой функции $z = z(P; X^*)$) также имеет вероятностный характер. Поэтому целью исследования является определение типа закона распределения каждой компоненты выходных данных модели и оценка его параметров. Эти

результаты полностью определяют случайные выходные параметры модели и позволяют проводить любые вероятностные расчеты с этими величинами.

Используя алгоритмы розыгрыша случайных величин, получаем выборки P_k^i объема n для каждой компоненты исходных данных P_k . Выбирая первые варианты выборок, получаем детерминированную задачу, которая решается с помощью известного алгоритма (например, для задачи линейного программирования можно использовать симплексный метод). В результате получаем оптимальный набор управляемых переменных

$$X^{*1}_1, X^{*1}_2, \dots, X^{*1}_L$$

и оптимальное значение целевой функции z_1^* .

Выбирая вторые варианты из выборок исходных данных, получаем другую детерминированную задачу, решением которой являются оптимальный набор управляемых переменных

$$X^{*2}_1, X^{*2}_2, \dots, X^{*2}_L$$

и оптимальное значение целевой функции z_2^* . Осуществляя данную вычислительную процедуру для всех n наборов исходных данных из полученных ранее выборок, решаем n детерминированных задач и получаем n наборов выходных данных задачи: оптимальные управления

$$X^{*i}_1, X^{*i}_2, \dots, X^{*i}_L$$

и оптимальные целевые функции z_i^* , $i = 1, \dots, n$. Совокупность n значений

$$X^{*k}_i, i = 1, \dots, n; k = 1, \dots, K$$

для каждой компоненты X_k управления X и z_i^* , $i = 1, \dots, n$ для целевой функции z можно рассматривать, как выборки из генеральных совокупностей соответствующих случайных величин X_k и z . С помощью какого-либо критерия согласия (например, критерия Пирсона) для данных выборок может быть проверена гипотеза об их принадлежности к генеральной совокупности предполагаемого типа распределения. С использованием алгоритмов точечного и интервального оценивания могут быть определены значения параметров распределений выходных данных модели. Полученные результаты позволяют проводить любые вероятностные расчеты для оптимального управления и соответствующей целевой функции.

Гипотеза о типе закона распределения обычно формируется на основе вида гистограммы относительных частот. В сложных моделях функции распределения могут быть неодномодальными, и вообще не попадать в классы известных распределений. В этом случае необходимо нормирующее сглаживание эмпирической функции распределения на основе методов регрессионного анализа. Но если решается задача доверительного оценивания выходных параметров или любой расчет о вероятности реализации параметра в заданном интервале, то на основе эмпирической функции распределения можно решить эту задачу проще. В частности, если строится доверительный интервал для параметра θ по выборке θ_i , $i = 1, \dots, n$, то $\theta \in (\theta_{лев}; \theta_{пр})$, где границы доверительного интервала находятся, как корни решения уравнения относительно эмпирической функции распределения:

$$F^*(\theta_{лев}) = 0,5(1 - \gamma), F^*(\theta_{пр}) = 0,5(1 + \gamma).$$

Практически решение этих уравнений сводится к следующему. В качестве левой границы $\theta_{лев}$ доверительного интервала выбирается варианта, для которой относительная частота $\omega_x = n_x/n$ события $\theta \leq x$ удовлетворяет условию $\omega_x < 0,5(1 - \gamma)$, а в качестве правой границы $\theta_{пр}$ выбирается варианта, для которой относительная частота удовлетворяет условию $\omega_x > 0,5(1 + \gamma)$.

Часто бывает необходимо оценить средние за n циклов имитационного эксперимента значения выходных параметров модели. Основываясь на центральной предельной теореме можно утверждать, что эти величины распределены по закону, близкому к нормальному. В этом случае проблема идентификации закона распределения заранее решена, критерии согласия не применяются, а точечное n и интервальное оценивание параметров распределения производится по традиционным формулам.

В ряде случаев приходится оценивать вероятности реализации случайных событий, например, для транспортной модели с транзитом оценивать вероятность

включення елемента транспортної мережі в оптимальний план перевезок. Считая кожен цикл імітаційного експерименту незалежним від інших, можна вважати весь розрахунок серією незалежних повторних випробувань і використовувати для інтервального оцінювання ймовірностей формулу Бернуллі по відносній частоті події в вибірці.

Висновки. Розглянуті алгоритми імітаційного моделювання можуть використовуватися в інженерній роботі, зокрема, в задачах імітаційного моделювання характеристик високовольтних ізоляторів.

Література

1. Бенькович Е. С., Колесов Ю. Б., Сеніченков Ю. Б. Практичне моделювання динамічних систем – СПб: БХВ–Петербург, 2002
2. Черноруцький І. Г. Методи оптимізації в теорії управління: Учебне посібник – СПб.: Пітер, 2004

Карловська Г.

ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ТЕХНОЛОГІЙ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

Відомо, що ефективність оволодіння іноземною мовою знаходиться у прямій залежності від активності студентів, від способів залучення їх до всіх видів мовленнєвої діяльності та інтенсивності вправлення у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі. Тому творчий пошук найбільш ефективних технологій навчання іноземним мовам став важливою і актуальною проблемою вивчення іноземних мов у вищій школі.

Слово “технологія” утворене від поєднання двох основ: “техно” від грецьк. «майстерність», та “логос” – від грецьк. «наука», і означає дослівно «наука про майстерність». «Технологія» (англ. technology) у поєднанні з навчанням – технологія навчання (technology of teaching) і, зокрема, з навчанням іноземним мовам – технологія навчання іноземним мовам (the technology of foreign language teaching). Поняття технологія до цього широко використовувалося лише в інженерній практиці, де розуміється як «сукупність відомостей про способи переробки тієї або іншої сировини у фабрикат, а також сукупність процесів такої переробки». Етимологічний словник пояснює слово “технологія” як сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види робіт. Якщо ці тлумачення співвіднести з поняттями “технологія навчання”, “технологія вивчення іноземних мов”, то визначення можна сформулювати так: технологія навчання – це послідовне, раціональне втілення у практику заздалегідь спроектованого комплексу взаємодіючих принципів, засобів, методів і прийомів організації спрогнозованого навчально–виховного процесу [1].

Терміну “педагогічна технологія” було дано багато визначень. Зрештою, більшість методистів дійшли згоди, що необхідно розрізняти поняття “методика” і “технологія” вивчення іноземних мов. Якщо методика відповідає на запитання “Чого навчати?”, “Як навчати?”, “Якими засобами навчати?”, то технологія навчання шукає відповідь на запитання “Як навчати результативно?”

Який же зміст вкладався в поняття технологія навчання і чому з’явилася необхідність у використанні цього словосполучення у методиці навчання? Слово технологія визначається як наука техніки, отже, технологія навчання – це наука про техніку навчання іноземним мовам. Тим самим підкреслюється той факт, що навчання повинне здійснюватися на науковій основі, тобто викладачеві необхідно оволодіти сучасними знаннями, сукупністю наукових знань про те, чому учити, як навчати, чому навчати треба так, а не інакше, щоб навчання в умовах масового вивчення іноземної мови було ефективним для кожного, щоб в результаті зусиль, що витрачаються, студент опанував іноземну мову. При вивченні іноземних мов завжди існувала своя традиційна технологія навчання, характерна для тих методів, принципів, прийомів і засобів, якими викладач користується для організації навчання [2], [3].

До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. Провідним у будь–якій технології вважається детальне визначення кінцевого

результату і точне досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

Технологія вимагає наукового підходу до змісту навчання. Це лінгвістичний зміст, що містить відібраний мовний матеріал – фонетичний, лексичний, граматичний, такий, що представляється в одиницях мови (типових пропозиціях, мовних зразках або структурах, в зразках діалогічних висловів і різних по вигляду, характеру і тематиці текстах), психологічний зміст (мовні, лексичні, граматичні навички, що актуалізуються в мовних уміннях – розумінні мови на слух, власних висловах, у читанні і письмі), а також оволодіння діями і операціями, що становлять суть мовного акту і що забезпечують народження мовного вислову, здійснення мовного вчинку. Зміст мовної освіти повинен визначатися сучасними досягненнями у області лінгвістики, психології і психолінгвістики.

Технологія навчання пов'язана також з науковим підходом до того, як навчати: на основі яких принципів, за допомогою яких методів і методичних прийомів, яких засобів навчання (технічних і нетехнічних), яка повинна бути організація навчання, які чинники потрібно враховувати, як їх урахувати при навчанні іноземній мові, щоб одержати якнайкращий педагогічний ефект в певних конкретних умовах [2].

Введення поняття технології обумовлене необхідністю показати якісний стрибок в методиці навчання іноземним мовам. Методика – це не прикладна лінгвістика. Практика свідчить про те, що володіння мовою, знання іноземної мови (її фонетики, лексики, граматики), не можуть забезпечити необхідний рівень викладання цього предмету, особливо в умовах обов'язкового його вивчення учнями середньої школи та студентами ВНЗ. Потрібні знання технології навчання – науки техніки навчання, тобто знання того, як навчати. Лінгвістика цим не займається, вона лише допомагає методиці у визначенні змісту навчання [3].

Для оволодіння технологією навчання потрібно, щоб кожен педагог усвідомлював її важливість і значущість для раціонального і цілеспрямованого навчання студентів іноземній мові. Для цього потрібно змінити ставлення педагогів вищої школи до технології і методики. Ще й сьогодні серед викладачів вищої школи існує думка, що методика – це не наука, а практика, мистецтво, узагальнений досвід, що педагог опановує її легко і просто в процесі своєї педагогічної роботи. Але не можна задовольнятися лише засвоєнням досвіду, потрібно усвідомити його сутність, теоретичні основи. Нерідкі випадки, коли педагог, використовуючи той або інший методичний прийом, не може пояснити, чому він це робить. Наприклад, навчаючи читання вголос, він сам читає текст, а студенти повторюють за ним, часто навіть не дивлячись в книгу. За допомогою такого методичного прийому не полегшується, а ускладнюється створення міцних графемно-фонемних відповідників у пам'яті студентів, оскільки в цьому випадку їм не доводиться мобілізувати свої знання для вирішення конкретного завдання.

Для прискорення процесу оволодіння читанням потрібні умови, при яких активно працював би зоровий аналізатор: студент повинен вдивлятися в надрукований текст, згадувати букви, співвідносити їх із звуками. Студенти повинні спочатку самі прочитати текст, і педагог побачить, як кожний з них робить це. Потім пропонується зразкове читання або звукозапис. Повторення в цьому випадку корегує і закріплює те, що студент прочитає сам. Даний методичний прийом дозволяє краще і швидше формувати уміння читати [2], [3], [4].

Поліпшення підготовки педагога є необхідною передумовою для оволодіння технологією навчання. Щоб прискорити оволодіння технологією навчання іноземним мовам потрібні значні зусилля всіх, хто навчає студентів на факультетах іноземних мов, хто організує і здійснює підвищення кваліфікації працюючих вчителів в інститутах удосконалення і в методичних кабінетах, хто складає підручники і навчальні посібники [5].

Як же здійснюється технологічний процес вивчення іноземних мов у вищій школі? У теоретико-методичних дослідженнях українських педагогів початку 90-х

років встановлено, що організація і здійснення педагогічного процесу відбуваються: 1) за допомогою методів навчання, що реалізуються в методичних прийомах; 2) за допомогою різноманітних засобів навчання; 3) при використанні різних організаційних форм роботи; 4) з урахуванням віку студентів, рівня їх підготовки по іноземній мові і загального розвитку, ступеня навчання, ступеня навченості, характеру навчального матеріалу і часу, що відводиться на вивчення іноземної мови. Усі виділені частини входять як компоненти в технологію навчання і безпосередньо пов'язані з проблемою “як навчати” [2], [3], [5].

Подальші дослідження українських методистів спрямовувалися на визначення специфічних особливостей роботи з студентами на всіх етапах педагогічного процесу. У педагогічному процесі наявна взаємодія педагога і студента. Ця взаємодія здійснюється за допомогою методів і методичних прийомів. Як методи, були виділені ознайомлення, тренування, застосування [2], [3]. Педагог організовує і контролює ознайомлення, тренування і застосування; студент здійснює ознайомлення, тренування і застосування під контролем педагога і власним самоконтролем. Якщо ця взаємодія відбувається безпосередньо на навчальному занятті, то часто вважають, що більш активно має працювати студент. Але специфіка іноземної мови полягає в тому, що в оволодінні нею найбільшу роль грають тренування і застосування навчального матеріалу в акті комунікації, для здійснення яких потрібен час. Практика і спеціально проведені спостереження показують, що найбільш активним на занятті є педагог. Його діяльність займає іноді до 75% часу навчального заняття. Такий неправильний розподіл часу завдає великої шкоди студентам, вони мало займаються активною роботою. Технологія навчання іноземним мовам ставить питання про раціональне використання часу і допомагає відповісти на нього.

Не менш важливим є вибір методичних прийомів при реалізації кожного з названих методів. Організуючи ознайомлення з новим матеріалом, педагог повинен прагнути до того, щоб мобілізувати мислення студентів, не витрачаючи на це багато часу; при проведенні тренування необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів; при реалізації методу застосування потрібно прагнути до того, щоб запропоновані завдання сприймалися студентами не як вправи, а як мовний акт. При цьому важливо, щоб студенти не тільки переказували зміст прочитаного або побаченого, але і виражали своє ставлення до фактів, явищ, давали їм оцінку. Надзвичайно важливим чинником при реалізації методів навчання є організація самостійної роботи студентів з ознайомлення, тренування і застосування.

У розпорядженні викладача іноземної мови є цілий арсенал засобів навчання, які він може використовувати при реалізації методів ознайомлення, тренування і застосування. До них відносяться як технічні, так і нетехнічні засоби.

Технічні засоби навчання – магнітофон, програвач, діапроектор, епідіаскоп, кінопроектор, а також в комплекті до них набори магнітних записів, пластинок, діафільмів, кінокільців, кінофрагментів, навчальних кінофільмів, слайдів, листівок, картинок – здавна використовуються в українській вищій школі. Проте дослідники виявили чимало проблем у застосуванні цих засобів на різних етапах педагогічного процесу. До нетехнічних засобів навчання відносяться: підручник, книги для читання, газети на іноземній мові, граматичні довідники, словники, роздатковий матеріал (у вигляді карток), таблиці (граматичні, лексичні, орфографічні, графічні), картинки (наочні, ситуативні, тематичні), альбоми, географічні карти, плани (місця, будівлі, кімнати і ін.), флансграф (або магнітна дошка) з набором аплікацій, класна дошка тощо. І тут дослідниками виявлені значні резерви, використання яких дозволяє суттєво підвищити ефективність вивчення іноземних мов [2], [3], [6].

Навчання іноземним мовам на сучасному рівні неможливе без широкого використання різних засобів навчання. Вони дозволяють навантажувати емоційну сферу, активізувати розумові процеси (аналіз, синтез, порівняння, висновок) і стимулювати їх мовну діяльність. Достатня різноманітність засобів навчання, уміле і розумне використання їх дозволяє педагогам залучати студентів до активної роботи.

Проведені дослідження підтвердили, що збільшення часу активної роботи кожного студента можливо за умови використання таких організаційних форм роботи: хорової, масової (фронтальної), групової, парної, індивідуальної [2]. При розвитку мовних навичок матеріалом для роботи можуть бути звуки, слова,

поєднання слів, пропозиції або невеликі тексти, хорове промовляння яких дозволяє кожному студенту здійснювати тренування. Оскільки мовні навички закладаються на молодшому ступені, коректуються і розвиваються на середньому і старшому ступенях, то хорова форма роботи повинна використовуватися лише на початковому ступені навчання у вищій школі. Студенти промовляють звук, слово і т.п. услід за педагогом або за диктором без графічної опори (вони тількичують) або з графічною опорою (воничують і бачать те, що промовляють). Ефективність хорової роботи залежить від того, як вона організована. Якщо педагог вслухується в те, як студенти вимовляють, і допомагає деяким з них в подоланні труднощів, то кожен студент прагне брати активну участь в ній [2], [3].

Для навчання аудіюванню, прийомам роботи читання про себе, складанню анотації або виконанню будь-якого іншого виду письмової роботи, користуванню словником або граматичним довідником і т.д. рекомендується масова форма. Педагог звертається до неї, коли йому потрібно показати студентам раціональні прийоми роботи. Ефективність цієї форми роботи різна за різних умов. Якщо педагог просто пропонує прочитати або виконати вправу, то він нераціонально витрачає час. Якщо ж він показує, як треба працювати, на що звернути увагу (тобто створює орієнтовну основу виконання дій з навчальним матеріалом), то це, поза сумнівом, дає вищий ефект.

Групова форма роботи (у кожній групі 3–5 студентів) дозволяє, з одного боку, забезпечити тренування під контролем відповідального групи за виконання вправи, з другого – створити умови для спілкування. Кожна група повідомляє своїх товаришів про будь-що нове. Успіх такої роботи визначається тим, наскільки добре знає педагог своїх студентів, можливості кожного з них, щоб правильно розділити їх на групи і виділити в кожній такого помічника, на якого можна покластися. Групова форма може бути використана при організації тренування, при реалізації методу застосування.

Для навчання діалогічної мови слід використовувати парну форму роботи [3]. У парах можна виконувати запитально-відповідальні вправи, тренуватися в побудові діалогічної єдності за зразком, складати діалоги по заданій ситуації, розучувати діалог тощо. Ефективність цієї роботи залежить від того, як педагог розподіляє свою увагу, як він здійснює контроль за виконанням завдання кожною парою і надає допомогу тим, хто її потребує.

Індивідуальна форма роботи студентів на навчальному занятті може бути організована за допомогою роздаткового матеріалу різного характеру [2]. Тим самим створюються умови для здійснення індивідуального підходу. Одна з найважливіших проблем технології навчання – це пошук шляхів більшого використання індивідуальних можливостей студентів як в умовах колективної роботи, так і самостійної роботи в позаурочний час.

Немає необхідності доводити, що при виборі методичних прийомів для реалізації методів ознайомлення, тренування, застосування визначальним є вік студентів, рівень їх загального розвитку і мовної підготовки, ступінь навченості, а також навчальний матеріал і умови навчання (зокрема, кількість часу, що відводиться на вивчення іноземної мови, кількість учнів, оснащення кабінету іноземних мов). Технологія навчання повинна допомогти в тому, як враховувати перелічені чинники, щоб засвоєння учбового матеріалу, розвиток навичок і умінь в мові, що вивчається, здійснювалися ефективно.

Отже, проведені у 1990–1999 р.р. дослідження підтвердили, що:

- поліпшення в оволодінні іноземними мовами в умовах масового обов'язкового вивчення їх у вищій школі неможливе без серйозного перегляду методики навчання;
- навчання іноземним мовам повинне здійснюватися на основі науково обгрунтованої педагогічної теорії;
- особлива увага, яку заслуговує проблема “як навчати?” викликала необхідність виділити цей бік навчання і назвати його “технологією навчання”;
- оволодіння технологіями навчання іноземним мовам дозволить істотно поліпшити викладання цього предмету у вищій школі [2], [3], [5], [6].

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах /Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Ніколаєва С. Ю., Гринюк Г. А., Олійник І. І., Метьолкіна О. Б., Постнікова Н. К., Онищенко К. І., Щербак Л. П. Сучасні технології навчання іншомовного спілкування. – К.: Ленвіт, 1997. – С. 96.
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987. – 207 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – С. 169–181.
6. Склярєнко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – №1. – С. 5–9.

Карутін Є.

НАПРЯМКИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Стаття присвячується темі переходу до Болонського процесу, та проблемам пов'язаним з цим переходом.

Основні поняття: Болонський процес, зміни в навчанні, нові технології, акредитація, якість, освіта.

Постановка проблеми. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включно вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до **Болонського процесу**.

Тому сьогодні це потребує проведення ретельного комплексного дослідження у цієї сфері.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Аналіз літератури та наукових праць з впровадження Болонського процесу на вітчизняному просторі вказує на те, що проблема новітніх форм освіти розглядалася колишнім міністром освіти та науки В.Г. Кременем, ректором національного університету «Острозька академія»

І. Д.Пасічником., ректором Чернівецького національного університету С.Мельничуком, вищій освіті України і Болонському процесу присвятили свою працю М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. Особливу увагу філософським аспектам переходу до Болонського процесу приділяє **Волович В.І.** доктор філософських наук, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Постановка завдання. Метою роботи є дослідження стану переходу від вітчизняної моделі освіти до європейської, а саме до Болонського процесу в умовах інтеграції України до європейського економічного простору, а також вказати на необхідність та доцільність цього переходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок процесу зближення і «гармонізації» систем утворення країн Європи можна віднести ще до середини 1970–х років, коли Радою міністрів ЄС була прийнята Резолюція про першу програму співпраці у сфері освіти. З 1999 року, коли міністрами освіти 29 європейських держав була підписана так звана **Болонська** декларація, цей рух одержав назву **Болонського процесу**. Цілями процесу, досягнення яких очікується до 2010 року, є:

- побудова європейської зони **вищої освіти** як ключового напрямку розвитку мобільності громадян з можливістю працевлаштування;
- формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково–технічного потенціалу Європи; підвищення престижу в світі європейської вищої школи; підвищення центральної ролі університетів в розвитку європейських культурних цінностей, в якій університети розглядаються як носії європейської свідомості;
- забезпечення конкурентоспроможності європейських вузів з іншими системами освіти в боротьбі за студентів, гроші, вплив; досягнення більшої сумісності і порівнянності національних систем вищої освіти; підвищення **якості освіти**;

- підвищення центральної ролі університетів в розвитку європейських культурних цінностей, в якій університети розглядаються як носії європейської свідомості.

Кінцевою ж метою є підвищення **якості освіти**.

Контроль якості освіти

Болонській процес підсилює європейський акцент оцінки і контролю **якості**, акредитації, бере курс на зближення стандартів і процедур оцінки. У резолюції з'їзду європейських ректорів вузів (р. Саламанка, 29–30 березня 2001 р.) якість визначена як «наріжний камінь», «основоположна умова» довіри, мобільності, сумісності і привабливості.

Це припускає ряд умов.

Перше: вироблення сумісних систем контролю, орієнтованих на порогові стандарти вищої освіти, які встановлюють вимоги до рівня підготовки випускників (результати), але не тимчасові і змістовні параметри процесу.

Друге: створення систем незалежного оцінювання, яке може привести до європейських знаків якості для широких наочних галузей вищої освіти (контроль якості без національних меж). Особлива роль відводиться існуючим і майбутнім загальноєвропейським мережам по предметах (профілям, спеціальностям, напрямом підготовки). Передбачається, що ці акредитаційні структури стануть встановлювати мінімальні стандарти для окремих дисциплін або їх сукупність.

Третє: координування підходів до стандартів **якості** транснаціональної **освіти**. Транснаціональна **освіта** стрімкими темпами охоплює Європу. Не за горами його інтенсивне розповсюдження і в Україні.

В умовах наростаючої пропозиції освітніх послуг мережею провайдерів транснаціонального утворення, украй актуальною стає проблема **якості освіти**, що поставляється ними. Слід помітити, що часто відповідні акредитаційні органи країн, де «прописані» ті або інші організації–постачальники, не піклуються про **якість освіти**, що експортується, а самі постачальники не проявляють належного відповідального відношення до стандартів якості освітніх послуг. Вже зараз Європа готує себе до того, щоб виробити критерії легітимізації транснаціональної освіти, колективними зусиллями знайти заходи по запобіганню відкриттю в європейських державах транснаціональних «фабрик дипломів». В рамках Ради Європи і CEPES (UNESCO) були організовані дві робочі групи: одна опублікувала рекомендації по міжнародних кваліфікаціях (international access qualification); інша вирішує питання, пов'язані з транснаціональною освітою. Характерною є тенденція до створення нових систем і процедур контролю **якості** вищої **освіти**. Вона виявляється через різноманіття їх моделей. Але головними їх рисами залишаються: незалежний характер оцінювання; непохитність після акредитаційних наслідків при рішенні питань про виділення державних субсидій (принцип управління і фінансування «по результатах»).

Акредитація – явище нове в європейській освітній культурі. Вражає інтенсивність процесу формування акредитаційних органів в Європі. Тільки за останні роки структури оцінювання на національному рівні виникли в 11 країнах.

До основних позитивних зрушень, досягнутих в рамках Болонського процесу, відноситься створення Європейської мережі агентств якості вищого утворення (ENQA) 2000 р. Мережа вільна для приєднання інших держав. Від неї чекають помітного внеску в частині забезпечення якості в європейському освітньому просторі. Але, як вважають деякі західні експерти, цей «акредитаційний бум» чреватий небезпекою, що Європа, вибравшись з джунглів ступенів, може потрапити в інші джунгли – джунгли агентств, стандартів і процедур контролю і оцінки якості вищої освіти.

Країни приєднуються до **Болонської Декларації** на добровільній основі. Підписавши Декларацію, вони приймають на себе певні зобов'язання, деякі з яких обмежені термінами:

- З 2005 року почалась безкоштовно видача всім випускникам вузів країн–учасників **Болонського процесу** європейські додатки єдиного зразка до дипломів бакалавра і магістра.
- До 2010 реформувати національні системи освіти відповідно до основних вимог **Болонського процесу**.

Обов'язкові параметри Болонського процесу

- Трирівнева система вищої освіти.
- Академічні кредити ECTS. 6–бальна система!
- Академічна мобільність студентів, викладачів і адміністративного персоналу вузів.

- Європейський додаток до диплома.
- Контроль якості вищої освіти.
- Створення єдиного європейського дослідницького простору.

Рекомендаційні параметри Болонського процесу

- Єдині європейські оцінки.
- Активна залучена студентів.
- Соціальна підтримка малозабезпечених студентів.
- Освіта протягом всього життя.

Факультативні параметри Болонського процесу

- Гармонізація змісту освіти по напрямках підготовки.
- Нелінійні траєкторії навчання студентів, курси по вибору.
- Модульна система.
- Дистанційне навчання, електронні курси.
- Академічні рейтинги студентів і викладачів.

Трирівнева система вищої освіти

Вводяться три рівні вищої освіти:

Перший рівень – бакалаврат (ступінь «бакалавр»)

Другий рівень – магістрат (ступінь «магістр»).

Третій рівень – докторантура (ступінь «доктор»).

Плюси і мінуси Болонської системи**У чому переваги дворівневої системи освіти?**

Сенс дворівневої освіти полягає у тому, що на першому рівні, в бакалавраті, студент отримує фундаментальну загальну освіту, а потім вирішує, чим займатиметься далі. Якщо він не виходить на ринок праці, де вже може вільно орієнтуватися, а продовжує освіту, перед ним відкривається широкий вибір. Магістратура дає можливість розвитку професійних знань і навиків на базі бакалаврської освіти, причому в самих різних напрямках.

У магістратурі може бути різне призначення. Тому необхідно розвивати різні типи магістерських програм. Перший тип – це академічна програма (іноді її називають Master of Science). Вона пов'язана з вузькою спеціалізацією в якій-небудь галузі. Така програма фактично орієнтована на підготовку науково-педагогічних кадрів – дослідників, викладачів, здатних йти по науковій дорозі (інше питання, що багато випускників таких програм не завжди вибирають науку, хоча така можливість у них точно є).

Яка вага дипломів бакалавра і магістра?

Формально бакалаврат є повноцінною вищою освітою, але працедавці часто не вважають його таким і віддають перевагу фахівцям і магістрам хоча б тому, що 5 і 6 років більше, ніж 4. Дійсно, з арифметикою не посперечаєшся. У деяких сферах – наприклад юриспруденції – є неписані правила, що не дозволяють брати бакалаврів на певні позиції. Крім того, у випадках, де при прийомі на роботу строго дотримуються формальні вимоги, наприклад на державній посади, бакалаври поки не мають права посідати багато управлінських посад.

Хто викладатиме в магістраті?

Викладачі не зможуть нічому навчити студентів магістрату, якщо вони не ведуть дослідження і – по деяких напрямках – не займаються практичною діяльністю (консультування, аналітика і інше.). Викладач повинен бути в темі і в справі, тобто уміти не просто переказувати підручник, а самостійно виробляти прикладні або теоретичні знання.

Які вимоги Болонської угоди для національних систем освіти важко упроводити, а які – легко?

Структурні зміни в системі освіти, передбачені **Болонською** угодою, упроводити нескладно, і провідні українські вузи вже це зробили або цілком можуть зробити протягом найближчих років. А ось змістовні елементи **Болонського**

процесу, пов'язані з якістю освіти, викликають труднощі. Процес реформування всієї вищої школи, звичайно, не обмежиться найближчими трьома роками. Наприклад, один з основних елементів **Болонського процесу** – перехід до модульної системи навчання і до оцінки за допомогою кредитних (залікових) одиниць. І те і інше ввести нескладно. У будь-якому вузі можна привласнити кожному курсу певне число кредитів, ґрунтуючись на трудомісткості або якихось інших показниках, і врахувати це при конструюванні учбового плану. Але навіть в провідних українських університетах є і будуть проблеми з розширенням елективної частини програм. Більшість колег не готова надати студентам широку свободу – вони щиро вважають, що студент повинен виконати велику обов'язкову програму, що без цього він не стане справжнім професіоналом. Викладачі також побоюються, що в ситуації вибору студенти підуть по шляху якнайменшого опіру і віддадуть перевагу легшим курсам. Поки навіть в тих українських вузах, де вводиться кредитна система, зміст програм в цьому відношенні не сильно міняється.

Серед явних мінусів є:

- Надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, відповідно 76 та 584. Кращі ж світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше.
- Недостатнє визнання у суспільстві рівня “бакалавр” як кваліфікаційного рівня, його незатребуваність вітчизняною економікою. Як правило, прийом до вузу ми здійснюємо не на бакалаврат, а на спеціальність.
- Загрозлива у масовому вимірі тенденція до погіршення якості вищої освіти, що наростає з часом.
- Збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці.
- Невиправдана плутанина у розумінні рівнів спеціаліста і магістра. З одного боку, має місце близькість програм підготовки спеціаліста і магістра, їхня еквівалентність за освітньо-кваліфікаційним статусом, а з іншого – вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за III і IV.
- Вестернізація свідомості молоді України, внаслідок цього нечувана еміграція. Тобто молодий фахівець маючи на руках диплом європейського зразка охоче залишить рідну країну заради кращих соціальних умов. Лише в одну тільки Америку виїхало 45 тис. науковців (інформація за 2003 рік, такі данні надає Національний Фонд Науки США National Science Foundation).
- Неадекватно до потреб суспільства і ринку праці вирішується доля такої
- розповсюдженої ланки освіти, як технікуми і коледжі, це при тому, що їхня чисельність в державі у чотири рази більша, ніж ВНЗ III та IV рівнів акредитації разом узятих.
- Відійшла в минуле колись добре організована для централізованої економіки система підвищення кваліфікації та перепідготовки. Нової системи, що задовольняла б потреби ринкової економіки, в Україні не створено. Тому дуже важливий загальноєвропейський принцип “освіта через усе життя” поки що в умовах нашої держави не може бути в повній мірі реалізований.
- Університети України не беруть на себе роль методологічних центрів, новаторів, піонерів суспільних перетворень, за якими має йти країна. Рівень автономії ВНЗ у цих питаннях значно нижчий від середньоєвропейського. Не виконують роль методологічних керманів заклади освіти, що мають статус національних, у той час, коли їхня кількість досягла близько 40% від загальної кількості ВНЗ III та IV рівнів акредитації.

Висновок. Звісно, що про успішність реалізації основних принципів Болонської декларації та завдань Болонського процесу в Україні треба говорити лише у контексті виваженого, але динамічного, застосування гнучких механізмів гармонізації нашої системи освіти та науки з міжнародними освітньо-науковими системами та необхідної зміни освітнього законодавства відповідно не лише до вимог Болонської декларації, а й відповідно до стрімких змін як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці. Отже, для належної адаптації вимог Болонського процесу в Україні слід здійснювати постійний моніторинг за цією проблемою, розпочинати

комплексні дослідження та особливу увагу приділяти іноземному досвіду в сфері застосування кредитно–модульної системи.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах/ Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І.. Київ – Тернопіль: Вид–во ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2003. – 52 с. (www.tspu.edu.ua).
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.)/ За ред. В.Г. Кременя, авт. кол.: Степко М.Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І.. – Київ –Тернопіль: Вид–во ТДПУ, 2004. – 147 с. (www.tspu.edu.ua).
3. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. –2000. – Том XXV.–№ 3.
4. Долженко О.В. Сорбонская и Болонская декларации: Информация к размышлению... // Вестник высшей школы: Alma mater. –2000. –№ 6.
5. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – 200 с.
6. Кремень В.Г. Болонский процесс: сближение, а не унификация//Зеркало недели. – № 48(473). –13–19 декабря 2003.
7. Washington ProFile.

Ключник В.

ЗАОЧНА ОСВІТА: НЕОБХІДНІСТЬ І НАПРЯМКИ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглядаються необхідність духовного виховання у системі заочної освіти. Підкреслюється соціальна важливість у створенні системи форм і методів виховання, адаптованої до заочного навчання відповідно до тих змін, що відбуваються в суспільстві на сучасному етапі розвитку.

Основні поняття: ідеологія виховання, гуманістичний виховний процес, цілі формування особистості, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Необхідність реформування вищої освіти висуває сьогодні масу питань і проблем, вони широко обговорюються як у популярній пресі так і на сторінках спеціальних видань. Однак хотілося б розглянути ще одну досить важливу проблему для обох сторін навчального процесу – виховний процес у системі заочної освіти.

Виховний процес і студент – заочник – у кращі часи сполучення складне, сьогодні ж складне тим більше. Складність може пояснюватися багатьма соціальними й особистісними факторами, але головний з них – зміни в системі соціальних цінностей. Парадокс полягає в тому, що заочна освіта за формою і змістом залишається колишньою і практично незмінною протягом багатьох десятиліть, у той час як соціальне середовище змінилося давно.

Заочна форма навчання організована ще в 30–х рр. ХХ ст. практично не змінилася. У силу ряду причин, заочне навчання перетерпіло деяку еволюцію і практично сьогодні виступає як «усічена» форма очної освіти – рентабельної для навчального закладу і дешевого для студента, але не завжди ефективного для суспільства [1, с.51].

Іншими словами, існуюча система заочної освіти не відповідає його соціальним цілям. Вона цілком орієнтована тільки на процес навчання, що не відповідає ментальності системи освіти в країні «вчити виховуючи». Звідси відірваність освіти від її соціальних задач, а часом і елементарний формалізм.

Дану освітню модель неможливо перебудувати швидко, тому що процес її формування об'єктивний. Однак, будь–яка модель піддається зміні тільки завдяки іншій моделі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає в тому, щоб привернути увагу фахівців до проблем виховання в системі заочної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблемам гуманістичного, духовного виховання студентів, формування чіткої моральної бази присвячені праці таких авторів: Веретеннікової І.А., Кондрашової Л.В., Морозової В., Новикової Г.П., Шевченко Г.П.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Сьогодні збільшився відсоток молодих людей що навчаються на заочному відділенні. Якщо 15 – 20 років тому середній вік студента – заочника – 36 років – це вже соціально сформована особистість, то сьогодні, як показує елементарне дослідження, середній вік студента – заочника – 25 – 26 років. Немала частина випускників шкіл воліє навчатися на заочному відділенні в силу об'єктивних причин. Очевидно, що дана тенденція буде зберігатися і посилюватися. Показовим є той факт, що чисельність студентів у деяких ВНЗ, що навчаються на заочній формі навчання часом перевищує чисельність студентів денної форми навчання.

Процес «омолодження» складу студентів заочного відділення приводить до того, що значна частина студентів навчається не маючи досвіду роботи з обраної спеціальності, володіє не завершеним (а найчастіше не упорядкованим циклом соціалізації і соціальної адаптації), слабо вираженими соціально – особистісними орієнтирами, звідси, як правило, відсутність комплексного сприйняття системності навчання, а найчастіше і його мотивації. У даних умовах виховний елемент практично відсутній.

З іншого боку, студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Від інших груп населення студентство відрізняється більш високим освітнім рівнем, що дає підстави для цілеспрямованої діяльності в даному напрямку [2, с.183].

Звідси виникає необхідність «вирівнювання» ситуації. Головним елементом цього процесу повинна стати система ідеології виховання. В основі парадигми даної ідеології – виховний процес, що базується на цінностях гуманізму.

Це тим більше необхідно, адже ситуація, пов'язана зі станом духовності в країні досить складна і неоднозначна. Постпребудовний період наклав свій відбиток на стан культури суспільства, рівень його духовності. Духовна конструкція колишньої ідеології сильно деформувалася, нову створити поки не вдається, ймовірно тому, що суспільство повинно бути підготовленим для того, щоб функціонувати в умовах демократичних перетворень. Варто пам'ятати і про те, що демократичні цінності очевидні й однозначні для проголошення, але далеко не однозначні для розуміння і тим більше їхньої реалізації.

Сьогодні необхідно враховувати той фактор, що найбільш дієздатна частина населення країни (ті, кому 35 – 45 років), виховувалася на основі радянських традицій, орієнтири яких не завжди відповідають проголошеним цілям сучасного етапу розвитку суспільства, а часом є гальмом їхньої реалізації. Ймовірно даними обставинами можна пояснити той факт, що в перехідний період розвитку суспільства «втрачаються» як правило представники соціально сформованих соціальних груп населення.

З іншого боку, так назване «кризове покоління», покоління 90-х років, що формувалося в період кризових соціальних явищ, має «свої» переконання з приводу таких моральних понять як «справедливість», «гуманність», «людина», «Батьківщина» і т.п. і це явище об'єктивне. На дану ситуацію накладаємо ефект наступності поколінь. Ситуація виходить безрадісна. Тому в сучасних умовах гуманістичне виховання повинно стати соціальним державним пріоритетом.

При цьому, гуманістичний виховний процес у ВНЗ сьогодні не став вихідним, провідним і визначальним на відміну від навчального процесу як такого. Критерієм якості освіти залишається тільки рівень навчання. Вихованість студента, як досягнутий рівень його соціальної адаптації, сформованості найважливіших якостей особистості, внутрішньої готовності до професійної діяльності практично не враховується. Виховний процес гуманістичної спрямованості не може здійснюватися незалежно від інших соціальних явищ чи здійснюватися інерційно. Будь-яке соціальне явище повинно регулюватися ідеологічно, мати чіткі орієнтири, цілі, інструменти і методи їхнього застосування.

Виховання повинно бути спрямоване на цілісний розвиток особистості того, кого навчають, того що є суб'єктом цього процесу, і як управлінську діяльність зі створення умов для її соціалізації, самореалізації, формування і прийняття гуманістичних, соціально визнаних цінностей і зразків цивільного поведіння.

Виховання є важливою і невід'ємною частиною педагогічного процесу, спрямованого на досягнення двох взаємозалежних цілей: забезпечення процесу соціалізації особистості студента як громадянина суспільства, – у першу чергу і тільки в другу – формування фахівця, у цьому специфіка заочного навчання, «...Людина, що живе в суспільстві і не здатна жити без нього, є боржником стосовно нього...Зобов'язання стосовно інших людей не є результатом довільного рішення; вони попросту оплата тих переваг, що суспільство надає своїм членам...» [3, с.128].

Фахівець навіть найвищого рівня, що не має вираженої громадянської позиції, соціально не адаптований, що не усвідомлює свого соціального обов'язку, навряд чи знайде своє місце в суспільстві чи зможе в ньому реалізуватися. Нарешті, суспільству він стане не потрібний.

Тому виховна система ВНЗ повинна являти собою цілеспрямований комплекс, що поєднає цілі виховання, всі види навчальної і позанавчальної діяльності і визначальний характер відносин учасників педагогічного процесу, а також відображає специфіку організації виховного процесу в умовах заочного навчання в конкретному ВНЗ.

Конкретизуючи проблему можна визначити ймовірні напрямки організації виховного процесу у ВНЗ:

- розробка чітких напрямків виховного процесу;
- організація навчального процесу у формі єдиної комплексної системи на основі державних освітніх стандартів і їхніх виховних аспектів;
- формування системи моделей мотивації пізнавальної діяльності студентів;
- цілепокладання, планування й організація виховної роботи в процесі аудиторних занять і у позааудиторній діяльності студентів, внесення в розклад навчальних занять для всіх курсів реальної аудиторної форми індивідуальної роботи зі студентами;
- формування системи «Занурення» у спеціальність для студентів, які працюють не за фахом, створення розширеної системи практичної роботи студента–заочника (не обмеженої навчальним планом);
- широке використання в навчальному процесі результатів науково–дослідної роботи студентів, досвіду практичної професійної діяльності і відображення їх у видаваних навчальних посібниках, монографіях і інших методичних матеріалах;
- конкретизація навчальних і виховних цілей і задач досліджуваних навчальних дисциплін;
- своєчасне відображення в змісті навчання і виховання результатів розвитку науки і практики;
- посилення взаємозв'язку навчального і науково–дослідного процесів на основі активізації пізнавальної діяльності тих, кого навчають, розвитку їх творчих здібностей, професійної спрямованості освітнього процесу;
- диференційована організація виробничої практики студентів: для тих, хто працює – за місцем їх роботи, для тих, хто не працює – на підприємствах, в установах, організаціях (за їхньою спеціальністю), що є основними споживачами випускників недержавної освітньої установи;
- застосування різноманітних форм залучення студентів до дослідницької роботи формує соціальну культуру і готовність студентів до нестандартного професійного рішення виробничих проблем;
- узагальнення досвіду роботи керівників, викладачів з особистісно–орієнтованому навчанню і вихованню студентів, використанню нових технологій виховання, що сприяють формуванню духовного, морального, економічного, правового, комунікативного потенціалу особистості студента і подання цього досвіду в щорічно видаваних збірниках, на семінарах, засіданнях Вченої ради, учбово–методичної ради;
- створення сприятливого психологічного клімату, який гуманізує відносини учасників освітнього процесу;
- орієнтація педагогічного колективу на реалізацію тези «учити вчитися».

При організації системи виховного процесу гуманістичної спрямованості необхідно враховувати деякі проблеми, з урахуванням специфіки заочної форми навчання:

- складність контингенту тих, кого навчають: різниця віку, рівня підготовки, стажу професійної роботи, перерва у навчанні, труднощах пледнання нових видів роботи з заочним навчанням, сімейний стан, недостатність базових знань і сформованості навичок самостійної, пізнавальної діяльності, необхідних для самостійної роботи, що складає 70% навчального часу студента;
- відсутність достатньої кількості годин у навчальному плані заочної форми навчання для формування і корекції найважливіших якостей особистості студента;
- обмеженість контактів студентів з викладачами (30–40 днів екзаменаційних сесій у рік, що складають 30% навчального аудиторного часу при здачі від 10 до 12 іспитів і заліків);
- нерозуміння окремими викладачами значимості виховання в умовах заочної форми навчання;
- відсутність педагогічної моделі особистості випускника ВНЗ;
- недостатня увага методичних служб, кафедр до підвищення кваліфікації кадрів із проблем виховного навчання.

Наявні проблеми у вихованні студентів – заочників не дозволяють досягти бажаного рівня ефективності педагогічної діяльності й обумовлюють потребу в подальшому моделюванні та побудові гуманістичної виховної системи на основі єдності особистісно–орієнтованого навчання і виховання. Основною ідеєю цієї системи є розуміння навчання і виховання як допомоги заочнику в розвитку його індивідуальності, особистісному і професійному зростанні.

Іншими словами, для досягнення цілей формування особистості фахівця у ВНЗ необхідно таке навчання, що забезпечує перехід трансформаційного типу діяльності (пізнавальною) в інший (професійний) з відповідною системою потреб і мотивів, цілей, дій, засобів [4].

Використання особистісно–орієнтованого підходу в процесі моделювання виховної системи передбачає реалізацію принципів індивідуальності і суб'єктності, що сприяють активізації навчально–виховного процесу і підвищенню рівня освіти і виховання. Змінюється сьогодні парадигма освіти в рамках “не людину вчать”, а “людина вчиться”. Позиція викладача полягає не стільки в тому, щоб повідомляти про досягнення в різних галузях знання, скільки надавати своєчасну допомогу студентам у межах доцільності їхньої особистої зацікавленості в оволодінні основами професіоналізму та майстерності [5, с.16].

Розвиток гуманістичної виховної системи повинен бути спрямований на єдність навчання і виховання, що обумовлено спільністю складу їхніх елементів при всьому розходженні їхнього конкретного наповнення: різних навчальних дисциплін, що забезпечують формування світогляду, – духовного, морального, правового, економічного, естетичного виховання і різних якостей особистості (справедливості, гуманності, визнання загальнолюдських цінностей, чесності, порядності й ін.).

Виховання в процесі навчання враховує необхідні суспільству потреби і мотиви тих, кого навчають. Навчання повинно бути звернене на способи придбання знань, але воно обов'язково супроводжується формуванням ставлення до процесу і цілей навчання, професійної підготовки, турботою про загальну моральну, духовну спрямованість особистості. Іншими словами, соціалізація особистості, однією з фундаментальних складових якої є формування гуманістично–ціннісних орієнтацій, відбувається в контексті рідної культури з урахуванням діалектики зовнішнього й внутрішнього, психічного й соціального, коли зовнішні соціальні умови опосередковуються внутрішніми індивідуальними факторами” [6, с.38].

Просування в розвитку особистості особливо помітно при усвідомленні пізнавальної потреби. Потреба в придбанні знань про об'єкт чи явище з метою їх правильного оцінювання виявляється в усвідомленні проблеми. Емоційна реакція може підкріплюватися різними аргументами, що завжди мають пряме відношення до оцінюваного об'єкта [7].

У цьому випадку навчання стає виховним. При цьому виховання не повинно бути вторинним елементом, а як мінімум рівнозначною чи базисною умовою навчання.

Система виховного процесу будь-якого ВНЗ має свої особливості, пов'язані з перевагою самостійних форм навчання, самовиховання, самореалізації. Основою формування гуманістичної системи виховання є навчальний і позанавчальний процеси, виховуюче навчання, яке виховує, перетворення навчання в самостійну, пізнавальну, творчу діяльність. Звідси підтверджується теза про те, що виховання це ґрунт – база, основа, що формує усвідомлення цілей навчання, а значить психологічну мотивацію пізнання [8, с.224].

В умовах заочного навчання, як уже говорилося, зростає роль особистісно-орієнтованого виховного навчання, його диференціації й індивідуалізації. В основі цього підходу – цінність індивідуальності студента й особистості викладача, а процес їхнього подальшого розвитку – одна з головних задач системи виховання. Формування і реалізація такої виховної системи вимагає суб'єктної позиції більшості членів педагогічного колективу.

Удосконалення виховної практики можливе лише при активізації особистості і значимості позиції кожного викладача. Концептуальні ідеї особистісно-орієнтованого підходу розглядаються як компоненти методологічної основи практичної діяльності учасників педагогічного процесу з моделювання виховної системи гуманістичної спрямованості.

Необхідно оптимізувати вплив виховної системи на особистість студента через включення його у позааудиторне середовище: через відносини, що складаються між учасниками педагогічного процесу, їхнє партнерство, рівноправність, доброзичливість в умовах комфортного психологічного мікроклімату при проведенні консультацій, зустрічей, занять у кабінетах, комп'ютерних класах, читальних залах бібліотек, створення демократичного стилю спілкування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого їх розвитку. Гуманістична модель виховної системи в умовах заочного навчання припускає переосмислення сутності педагогічної професії, її цілей, задач і методів, реалізації розуміння функцій і ролі керівників і викладачів ВНЗ, необхідності цільового, системного регулювання, проблемно-програмного, комплексно-організованого керування соціально-педагогічними процесами без твердої регламентації. Управлінський підхід повинен бути спрямований на індивідуальний характер виховної роботи, на розкриття особистісних можливостей учасників педагогічного процесу. Для викладачів важливо не тільки опанувати нові прийоми виховання, але і знайти індивідуальні способи їхнього придбання і застосування.

Цілісність процесу оптимального розвитку особистості студента на особистісно-орієнтованій основі забезпечується подальшим розвитком гуманістичної виховної системи викладання при створенні таких умов, як:

- орієнтація викладачів на гуманістичний, індивідуально-орієнтований підхід;
- підвищення виховного потенціалу змісту освіти, забезпечення якісного освоєння державних стандартів вищої освіти, їхніх виховних компонентів;
- організація навчального процесу на основі єдності навчання і виховання, міждисциплінарної інтеграції навчальних курсів і різних видів діяльності тих, кого навчають, відповідно до прогнозованої моделі ВНЗ;
- єдність волі і відповідальності – визнання особистісного вибору студента як суб'єкта власного особистісного розвитку і його відповідальності;
- визначення результативності виховання з урахуванням дій і зусиль, докладених тим, кого навчають, готовності і здатності до самовиховання.

Створення гуманістичної виховної системи – це умова для формування особистісних і соціальних факторів з успішного виховання в процесі навчання, розвитку пізнавальних інтересів, навичок самостійної і творчої роботи. Це дозволить створити умови для більш повної соціальної адаптації фахівця.

Література

1. Овсянников В.И. Исследование концептуальных основ дистанционного образования в условиях развития электронного обучения. Межвузовский центр дистанционного образования МГОПУ, 2004.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 1999.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник – К.: Либідь, 2005.

4. Морозова В. Личностно – ориентированный подход в подготовке современного юриста. //Учитель. – 2004. – № 4.
5. Кондрашова Л.В. Педагогічні знання в змісті педагогічної підготовки майбутніх учителів.// Педагогіка вищої та середньої школи. Збірник наукових праць Кривий Ріг. – 2006. – № 14.
6. Веретеннікова І.А. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів – філологів у навчальному процесі в контексті міжкультурної комунікації. //Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. Луганськ. – 2006. – № 1(14).
7. Новикова Г.П. Ориентация на гуманистические традиции и ценности как идеология инновационных образовательных процессов. //Педагогическое образование и наука. М. 2005. – №5.
8. Сендеров В. Солидаризм – третий путь Европы? //Новый мир. – 2003 – №2.

Колюпанова А.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА (ШКОЛА, СІМ'Я, ТЕХНІКУМ) ЯК УМОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку і характер суспільного виробництва визначають перехід національної економіки України на ринкові відносини, інтеграцію у світове господарство, що призводить до істотних перетворень у виробничій сфері. Успішне здійснення таких перетворень потребує якісної підготовки високопрофесійних інженерних та робітничих кадрів.

У зв'язку з цим освіта, зокрема професійна, дедалі більшою мірою перетворюється на визначальний чинник економічного, соціального, культурного та політичного прогресу кожної нації. Саме освіта нині розглядається як сфера людинотворення, тобто сфера, яка в цілісному вигляді формує професійні знання, культуру та світогляд особистості. Осмисленню ролі освіти в сучасних умовах сприяє розгляд цієї проблеми в контексті зростання значущості людського чинника і на рівні окремого підприємства, і на національному та міжнародному рівнях.

Не менш серйозна проблема, це мотивація до професійної праці, відношення суспільства до робітничої професії, її авторитет у державі. Треба зосередити зусилля над підняттям суспільного статусу робітничих професій, престижності бути кваліфікованим працівником. Починати цю роботу треба зі старших класів школи і сім'ї, як найважливіших соціальних інститутів суспільства. Адже саме між цими соціальними інституціями та закладами професійно–технічної освіти на цей час втрачено повноцінний зв'язок.

Отже, такий важливий напрям, як формування нової технології взаємодії соціальних інститутів суспільства (школа, сім'я, технікум) в підготовці майбутніх робітників, залишається поки що недостатньо обґрунтованим, практично розробленим та методично забезпеченим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначними роботами з даного напрямку слід вважати фундаментальні роботи з соціальної педагогіки Алексюка А., Вітвицької С., Зверевої І., Капської А., Коваль Л., Кузьменка О., Лавриченко Н., Лактінової Г., Омельченко С., Харченка С.

Окремі питання історії та сучасних тенденцій розвитку системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів розроблені в роботах Артюха С., Батишева С., Безрукової В., Біляєвої А., Булгакова О., Веселова О., Зеєра Е., Зязюна І., Новикова О., Сластьоніна В., Шматкова Є.

Проблемам особистісного і професійного розвитку людини присвячені роботи Мітіної Л.М., Корнеєвої Л.М., Морковок А.К., Ананьєва Б.Г.

За думкою Мітіної Л.М., найважливішою умовою, що дає змогу людині стати суб'єктом саморозвитку, є досягнення деякого рівня особистісної і професійної самосвідомості.

На думку багатьох дослідників, проблеми вікової періодизації, можна говорити про три «революції» дитячої самосвідомості: кризу трьох років, кризу вступу до школи і підліткову кризу. Відповідно до розробленої В.І.Слободчиковим періодизації суб'єкта людських спільнот на щаблі персоналізації ми маємо справу з

двома кризами: дитинства (5,5–7,5 років) і отрочтва (11–14 років) [2]. На думку Г.Л.Цукерман, саме на початку підліткового віку (10–12 років) відкривається перша, реальна можливість «зачаття й народження» індивідуалізованого суб'єкта саморозвитку [9]. Ми вважаємо, що готувати цей процес саморозвитку можна і потрібно заздалегідь.

Сумісній роботі школи з батьками, спрямованій на професійну орієнтацію учнів присвячені роботи О.Карагодіної, Л.Гончара, Ф.Василюка, Н.Касаткіної.

Профорієнтаційна діяльність ВНЗ розглядається в роботах Т.Ф.Шина, В.М.Шаненко, М.Левківського.

Сумісній роботі ВНЗ з батьками присвячені роботи Ж.П. Ковалюка, А.Реана, К.Замфір.

Слід відзначити дві найсуттєвіші роботи з якісної підготовки фахівців: Т.Юр'євої «Спільна робота школи і ВНЗ із профорієнтації» та О.Карпенко «Концепція безвихідної технології підготовки спеціалістів».

В роботі Т.Юр'євої надається досвід діяльності ЗОШ№25 м. Сімферополь з профорієнтації учнів. Професійна орієнтація в цій школі містить у собі три важливих елементи системи:

- профінформацію;
- профконсультацію;
- профвідбір.

I. Профінформація являє собою проведення навчально–виховної роботи. Проводять класні керівники.

II. Профконсультація – спеціальна робота з виявлення індивідуальних особливостей (психологічних і психофізичних). Проводить психологічна служба.

III. Профвідбір проводять викладачі ВНЗ.

У школі створена психологічна служба, куди входять шкільний лікар, психолог, психотерапевт. Їх робота полягає в наступному:

1. Психодіагностична робота, метою якої є вивчення особистості школяра: інтереси, здібності, схильності, професійна спрямованість, риси характеру, темперамент, стан здоров'я.

2. Інформаційно–просвітницька робота (знайомство учнів з різними професіями, психологічними і фізіологічними особливостями, необхідними для кожної конкретної професії).

3. Консультаційна робота, що передбачає діагностику й корекцію, спрямовану на розвиток необхідних якостей, тренінг для їх формування.

4. Робота з класними керівниками, проведення семінарських занять для ознайомлення вчителів із психологічними особливостями формування професійного самовизначення учнів. Для того, щоб учні могли правильно зробити вибір, ми запрошуємо працівників ВНЗ. Проводиться педагогічна вітальня «Зустріч учнів 9–11 класів з викладачами ВНЗ і технікумів міста», що знайомлять з особливостями того чи іншого закладу.

5. Робота з батьками. Вже з 9–го класу психологічна служба веде роботу з виявлення здібностей і схильностей для набору в профільні класи.

Необхідність диференційованого (за інтересами, «здібностями», підготовкою до майбутньої професії) навчання учня ні в кого не викликає сумніву. Тому вже з 9 класу в школі поширеним стало профільне навчання. Класні керівники 8–9–х класів вивчають схильності й інтереси учнів [8].

О. Карпенко надає Концепцію безвихідної технології підготовки спеціалістів, використання якої дає змогу підвищити ефективність підготовки професійних кадрів, зменшити витрати держави та батьків на підготовку кадрів, дозволить навчальним закладам готувати спеціалістів широкого профілю, зменшити відрахування студентів [4].

Підводячи підсумок аналізу останніх досліджень та публікацій з проблеми сумісної діяльності школи, сім'ї та технікуму з підготовки професійних робітничих кадрів можна зазначити, що існує досить ґрунтовне вивчення окремих питань становлення фахівця, взаємозв'язку школи, сім'ї та навчального закладу з профорієнтації, але подальша робота з формування професійних якостей майбутнього робітника покладається виключно на вищий навчальний заклад (технікум).

Постановка проблеми. Метою даної статті є аналіз сучасного стану проблеми взаємодії соціальних інститутів суспільства (школа, сім'я, технікум) з підготовки робітничих кадрів.

Виклад основного матеріалу. За результатами проведення круглого столу «Якість підготовки професійних кадрів для ринку праці в Україні» було встановлено, що професійно-технічна освіта на даному етапі свого розвитку має ряд невирішених питань. Та через ці труднощі Україна має гостру потребу в кваліфікованих робітниках. На цьому етапі перед закладами професійно-технічної освіти постає ряд питань: як в сучасних демографічних умовах залучити до себе абітурієнтів, та як сформувати в них високі професійні якості та повагу до обраної спеціальності. Для вирішення цих питань слід розділити процес професійної підготовки на декілька етапів: профорієнтаційний, первинний адаптаційний (перше знайомство з обраною професією, перший рік навчання), формуючий (формування основних професійних якостей, отримання знань та навичок) та вторинний адаптаційний (знайомство молодого фахівця з безпосереднім місцем роботи, перші роки роботи).

Але спочатку зазначимо, що, на думку Л.М. Мітіної, самосвідомість виступає в єдності особистісної і професійної спрямованості вже з моменту вступу дитини до школи, оскільки усвідомлення себе у світі нерозривно пов'язане з усвідомленням своїх здібностей і можливостей.

Перехід особистісної і професійної самосвідомості на більш високий рівень не вичерпує всіх складових такого розвитку. Психологічним фундаментом особистості майбутнього (або сформованого) професіонала в будь-якій сфері людської діяльності виступають такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість і професійна компетентність. Усе це дасть змогу майбутньому професіоналові реалізувати особливі ціннісні еталони, що принципово відрізняються від характерних для стадії первісного нагромадження капіталу. Це ціннісні еталони, якими керуються, приймаючи їх як норми моралі, суспільства розвинутих країн Заходу і Сходу; вони засновані насамперед на визнанні важливості й унікальності окремої особистості. Для стадії розвитку економічних відносин у постіндустріальних країнах характерна орієнтованість даних відносин не стільки на можливість, що надаються за рахунок грошей, скільки на цілком конкретні й актуальні очікування, пов'язані з потребами людей у самоповазі й у досягненні єдності з іншими. І саме в контексті подібних цінностей відбулося формування сучасних, найперспективніших освітніх систем і технологій. Важливу роль в формуванні самоповаги та почуття єдності відіграють, найвизначніші в житті підлітка, соціальні інститути – школа та сім'я.

Тож, спочатку розкриємо сутність та вивченість кожного етапу професійної підготовки майбутніх робітників, а далі визначимо роль зазначених соціальних інститутів суспільства на кожному з етапів професійної підготовки.

I. Професійна орієнтація. Теорія, методи й методика професійної орієнтації в Україні, як і в інших країнах СНД, пройшли складний шлях свого становлення. У 60–х і першій половині 70–х років панувало визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професій на основі потреб суспільства із урахуванням інтересів і схильностей особистості учня. Неважко помітити, що ключовими елементами визначення такого типу є державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, спрямованість цього управління на певне коло професій і на певні галузі виробництва, формування в учнів психологічної готовності вибору саме цих, заданих професій. Особистість учня в такому процесі витискується на край системи. Урахування психологічної структури особистості учня здійснюється «на основі потреб суспільства», тобто як другорядний елемент професійної орієнтації.

Українські психологи розробили нову концепцію професійної орієнтації, яка знайшла широке визнання в наукових колах, у навчальній роботі вищих закладів освіти педагогічного та психологічного профілю й у практиці профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Вихідною позицією у розробці нової системи професійної орієнтації було бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. І саме цей процес саморозвитку покладено в основу формуючих функцій профорієнтації. Особистість у професійній орієнтації виступає як суб'єкт діяльності, суть якої полягає у підготовці до професійного самовизначення.

Засоби професійної орієнтації при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють особистість до профорієнтаційної діяльності й через це до самопізнання й саморозвитку із спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань. Свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення з наступним вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напрямку професійної освіти.

II. Первинна професійна адаптація. Цей етап має два основні завдання: знайомство студента із новими методами та формами навчання, оточенням (соціально–психологічна адаптація) та з новою професією (первинна професійна адаптація). Аналіз наукової літератури по проблемі, вивчення сутності процесу адаптації студентів середніх спеціальних навчальних закладів, дозволяє затверджувати, що залежно від того, який рівень взаємодії людини із середовищем розглядає той або інший автор, виділяють біологічний, фізіологічний, психологічний і соціальний типи адаптації до умов навчання та професійного формування. Будь який вид соціальної адаптації (навчальна, професійна, побутова й ін.) включає соціально–психологічний аспект, тому що соціальне середовище, з погляду структури, підрозділяється на предметну й особистісну [9].

Теорії розвитку особистості, пропоновані різними авторами, розглядають адаптацію з різних точок зору. Педагогічний аспект складається в спеціальній допомозі студентам з боку педагогів і психологів у подоланні труднощів адаптації та входження у нову професію. У концепції розвитку особистості, запропонованої А.В. Петровським, адаптація являє собою першу фазу розвитку особистості, що припускає засвоєння групових норм поведінки й відповідних їм форм і засобів діяльності.

У ході адаптації відбувається перебудова психофізіологічних і психологічних властивостей студента. Специфіка адаптації студентів технікуму визначається умовами навчання, їхніми індивідуальними особливостями й, що не менш важливо, особливостями юнацького віку. Юність – один з важливих етапів соціалізації особистості. Перед молодими людьми постають завдання адаптації, продиктовані необхідністю більшої зрілості. Якщо особистість не встигає пристосовуватися до нових ситуацій, виникає небезпека дезадаптації. Головне завдання цього віку – вибір професії й професійне утворення. Професійна підготовка стає провідною діяльністю студента, а однією із проблем навчання в нових умовах є його соціально–професійна адаптація. Для юнацького віку характерні поглиблення й диференціація пізнавального процесу, розвиток пізнавальної самостійності, потреба в спілкуванні з однолітками, виникнення ієрархічно структурованої системи ціннісних орієнтації, професійне самовизначення, виникнення життєвих планів, формування здатності до самореалізації [2].

Одним з важливих аспектів адаптації є роль ціннісних орієнтацій. Ефективність процесу входження в професію визначається, з одного боку, активним оволодінням особистістю професійними знаннями, уміннями й навичками, а з іншого боку – мотивами, установками, ціннісними орієнтаціями студента на професійну діяльність, а також рівнем ідентифікації із середовищем. Професійна адаптація студентів залежить від того, наскільки значимі для них професія, робота, успіх, які вимоги вони пред'являють до себе, професійній підготовці, майбутньому місцю роботи, як вони реагують на невдачі й труднощі в учбово–професійній діяльності. У процесі адаптації відбувається перебудова потребносно – мотиваційної сфери, і завдання педагога полягає у формуванні стійких професійних цінностей у студентів [6].

III. Формування основних професійних якостей. На цьому етапі студенти набувають основних теоретичних і практичних знань, оволодівають вміннями та навичками. В них формуються погляди на подальшу професійну перспективу.

IV. Вторинна професійна адаптація. Відповідно до твердження Ш.Бюлер протягом цієї фази вікового розвитку (до 25 років) людина, як правило, знаходить своє покликання або просто постійне професійне заняття. При цьому вона знаходиться або на фазі адепта, коли вибір професії вже зроблений і починається (продовжується) процес її опанування, або на фазі адаптації, тобто оволодіння та прийняття норм професійної діяльності й професійного спілкування, розуміння змісту професії та своєї причетності до неї [5].

Людей, яким менше 25 років, як правило, характеризує низька задоволеність ситуацією, постійний пошук сенсу життя, що пов'язано з труднощами дорослішання та входження в самостійне життя. Між 25 і 30 роками ці труднощі переборюються, власне життя здається максимально осмисленим і наповненим. Зароджуються почуття господаря свого життя, соціальна відповідальність за себе і за свою справу, продовжується професійне самовизначення й уточнюються критерії оцінки себе як професіонала [3].

Наразі, розглянемо, яку роль відіграють школа, сім'я та технікум на кожному з етапів професійної підготовки.

I. Проблеми сім'ї, пов'язані із завершенням шкільного навчання дитини та визначенням її подальшого життєвого шляху, безперечно належать до серйозних випробувань, які за певних обставин можуть спричинити психологічну дестабілізацію. Власне, цей період в історії сім'ї відповідає критеріям складних життєвих ситуацій, за Ф.Василюком (1984), і вимагає від учасників напруження сил й застосування раніше не випробуваних стратегій поведінки. Дитина стає перед вибором, від якого, здається, залежить її доля. Батьки – перед спокусою розв'язати цю проблему на власний розсуд, спираючись на великий життєвий досвід і розуміння того, що саме є для дитини найкращим. За винятком окремих випадків, діти та батьки нарешті доходять згоди, що враховує інтереси та можливості обох сторін. Однак, інколи процес затягується, набуваючи ознак конфлікту або фрустрації...

Які питання є найактуальнішими для батьків, чиї діти налаштовані на отримання вищої освіти? Здається, їх може бути багато, однак стосуватимуться вони:

- а) ступеня загальної підготовленості дитини до вступу у ВНЗ;
- б) фінансових можливостей родини;
- в) схильностей або інтересів дитини (чи їх відсутності);
- г) здатності доньки чи сина самостійно приймати й реалізувати рішення, міри поступливості або довіри батьків до рішень і вчинків дитини;
- г) престижності обраної професії, перспектив щодо працевлаштування та заробітної плати;
- д) престижності обраного навчального закладу, конкретних умов та особливостей навчання.

Як правило, батьки бажають власній дитині найкращого. Однак здійснюють свої бажання у різний спосіб. Одні – за допомогою надмірної опіки, їло повинна убезпечити від негативних впливів і позбавити зайвих труднощів. Інші – за допомогою навчання дисципліни, жорсткого контролю, щоб за будь-яких обставин дитина виявилася підготовленою до негараздів. Інші приділяють найбільшу увагу привчання до праці, формуванню творчих здібностей та розвитку таланту. Є, безумовно, й інші типи виховання та стосунків між батьками та дітьми. Але за будь-яких їх особливостей для багатьох сімей закінчення дитиною школи та вступ до ВНЗ є чи не найпершим випробуванням на витривалість усієї стратегії батьківської поведінки, адже тут стає зрозумілим, чи досягли батьки своєї головної мети: допомогти дитині стати самодостатньою та самостійною, незалежною та відповідальною, тобто дорослою.

Якою мірою батьки можуть сприяти професійному самовизначенню старшокласника, не вдаючись до авторитарного насадження своєї думки? На наш погляд, найкращий шлях полягає у створенні умов для гою, щоб дитина змогла зробити власний вибір щодо майбутньої професії і навчального закладу для її отримання. Отже, перша перспектива – накопичення інформації, потрібної для обговорення. Її можна почерпнути з відповідних довідників, реклами у засобах масової інформації, днях відкритих дверей, отримати з «перших рук» – від студентів і, нарешті, непрямо – через участь у конкурсах та олімпіадах, які проводять вищі навчальні заклади [1].

Другим важливим аспектом є безпосередня співпраця школи та навчального закладу.

Слід зазначити, що теоретично цей етап є найбільш розробленим. Співпраця школи, сім'ї та технікуму в ньому є систематичною та плідною. Але на даному етапі розвитку освіти більшість технікумів потребує більш тісної взаємодії зі школами для забезпечення ринку праці достатньою кількістю робітничих кадрів.

II. На даному етапі роль батьків полягає підтримці студентів, допомозі у розумінні своєї нової суспільної ролі, професійному прогнозуванні, розкритті життєвих перспектив. Початок навчання у технікумі може становити певну небезпеку для психологічної стабільності молоді особи, як, до речі, і весь період отримання професійно-технічної освіти. Дослідження свідчать про те, що найвразливішими у ньому сенсі є молоді хлопці, іногородні студенти та юнаки, які мають не надто дружні стосунки з власними батьками. Серед власних найбільш проблем наші студенти називають проблеми міжособистісних стосунків, погребу в додатковому заробітку під час навчання та отримання інформації про можливість працевлаштування після закінчення технікуму. Саме на цьому етапі в тріаді школа-сім'я-технікум, «школа» замінюється на власну особистість студента. І вже тільки він є суб'єктом і об'єктом формування.

III. Якщо попередні два етапи мають розроблені методи та форми взаємодії сім'ї та технікуму, то даний, найтриваліший та найвизначніший проходить при виключній підтримці технікуму. Роль батьків на даному етапі повинна забезпечувати виконання освітніх програм, залученню студентів до участі в масових заходах, спрямованих на поглиблене оволодіння професійними навиками, виховання професійно-значущих якостей, розгляд подальших перспектив професійного зростання.

IV. Як було видно з попереднього аналізу даного етапу сумісна задача батьків та навчального закладу полягає в прищепленні випускнику професійної впевненості, прагнення до плідної праці за обраним профілем та постійного підвищення кваліфікації, стійкості до труднощів та позитивне бачення власних перспектив.

Висновки і перспективи подальшої роботи. Подальша робота над цією проблемою потребує розробки моделі особистості сучасного кваліфікованого робітника, вивчення сучасного та історичного досвіду співпраці тріади школа-сім'я-технікум, розробки технології взаємодії соціальних інститутів суспільства в підготовці робітничих кадрів, розробки методів та форм їх сумісної роботи на кожному з етапів професійної підготовки, апробації та наукового обґрунтування розробленої технології.

Література

1. Азаров Ю.П. Педагогика семейных отношений. – М., 1996. – 134 с.
2. Борисова Е.М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 1980. – С. 159 – 177.
3. Братусь С.Б. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вести Моск. ун-та. – Сер.14 – Психология, 1980. – №2. – С. 3 – 13
4. Карпенко О.О. Концепція безвідходної підготовки спеціалістів // Організація навчально-виховного процесу // Під ред. Світельської С.Ф., Патоки Н.В., Салмай Н.М., 2006. – №4. – С. 10 – 19.
5. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 88 – 89.
6. Проблемы профессиональной социализации личности: Коллект. монография / Под ред. Л.М. Митиной. – Кемерово, 1996. – 212 с.
7. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: ТОВ «Либідь», 1996. – 176с.
8. Формы взаимодействия учителя с родителями в средней школе. 9 – 11 классы / сост. Н.А. Касаткина. – Волгоград Учитель, 2006. – 94с.
9. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М., 1995. – 197с.

Лисак Л.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

Стаття присвячена проблемі вдосконалення методики навчання культури усного мовлення студентів технічних ВНЗ на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямування)». Наведена система комунікативних вправ, що спрямовані на поетапне формування навичок усного професійного мовлення.

Ключові слова: культура усного мовлення, фахова лексика, фонетична якість мовлення, нормативне наголошування слів, чистота мовлення, логічність мовлення, точність мовлення, дохідливість мовлення, тренувальні вправи, словник ділової людини, ігрові моменти.

Постановка проблеми. В умовах становлення освіти в Україні, виведення її на світовий рівень особливого значення набуває реалізація «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті». Адже вона створює стратегію, напрямки і шляхи створення системи навчання та виховання, яка має забезпечити умови для розвитку й самоствердження кожної особистості, досягнення нею моральних цінностей. [5, с. 146]. Реформування системи вищої освіти згідно зі стандартами Болонського процесу стимулює до пошуку інноваційних підходів у викладанні гуманітарних дисциплін у вищих навчальних технічних закладах.

Вища школа – це інтелектуально-культурне середовище для зростання національної інтелігенції. Фахівцем з великої літери можна вважати ту людину, яка не лише володіє високою кваліфікацією, а й є духовно багатою, творчою особистістю. Якість мовленнєвого спілкування, рівень комунікативних умінь людини є сьогодні важливими складниками професіоналізму. Адже найбільша розкіш на світі, за словами А. де Сент-Екзюпері, – це «розкіш людського спілкування». Саме мова є таким засобом спілкування, а професія – інформаційним матеріалом, який використовують для вирішення важливих проблем економічного, господарського життя завдяки доречному, вмілому, правильному виборі мовних одиниць.

Набуття українською мовою статусу державної зобов'язує майбутніх фахівців вільно володіти літературною мовою – її обома формами – усною і писемною. Усне мовлення становить основу писемного мовлення в усіх його виявах. Значна частина орфографічних правил засвоюється на основі вимовних норм мови.

Саме тому перед нами, викладачами української мови технічних ВНЗ, стоїть нагальна проблема – формування в майбутніх спеціалістів професійно-значущих комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок, які допоможуть забезпечити високий рівень основної трудової діяльності відповідно до сучасних вимог, визначених Конституцією України, Законом України «Про державну службу», іншими нормативно-правовими актами.

Аналіз досліджень. Аналіз методичної і дидактичної наукової літератури засвідчує, що методи навчання по-різному визначають та класифікують як методисти, так і дидакти. Український педагог Григорій Ващенко [1] запропонував три категорії методів – активні, напівактивні, пасивні. Відомий учений дидакт І. Я. Лернер, взявши за основу рівні пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, визначив такі методи: дослідницький, евристичний, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний [4, с. 21–24]. Цієї ж думки дотримується й російський вчений-методист О. В. Дудников. На тему методики викладання української мови у середніх і вищих навчальних закладах написано і захищено низку дисертаційних досліджень (Л. Головата, М. Пігур, Н. Лесняк та ін.).

Новаціями сучасної методики викладання мовних курсів можна назвати технологічний (К. Плиско, М. Пентилюк, Л. Ткаченко та ін.), комунікативний (Л. Паламар, Г. Кацавець, М. Пентилюк та ін.), професійний (В. Мозговий, В. Михайлик, З. Мацюк та ін.) підходи.

Але ці підходи до цього часу не стали домінантними в навчальній практиці, не впроваджені в методику викладання українського професійного мовлення у вищій школі [3, с.156–157]. Це зумовлено, як підтверджує досвід викладання української мови у Донбаській державній машинобудівній академії, цілою низкою причин, а саме:

1) вплив діалектичного оточення – проживання у «русифікованому» регіоні [Донецька область – Л. Л.] обумовило спілкування колишніх школярів суржилом – «поширеною в Україні розмовною назвою ненормативного індивідуального мовлення певної особи та соціолекту певної групи, що будується на основі змішування, інтерференції елементів двох і більше мов» [7; с. 665];

2) неухважність у вивченні фонетичних, лексичних та граматичних основ шкільного курсу української мови; недбале ставлення до своєї мовної діяльності стало наслідком низької мотивації студентів до вдосконалення усного мовлення;

3) розподіл навчального часу, який відводиться на вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (наприклад, для студентів технічного напрямку пропонується тільки 26 аудиторних годин (8 годин лекцій, 18 годин практичних занять) із запланованих 90 годин – Л. Л.) не дає можливості сформувати стійкі комунікативні навички.

Постановка завдання. Недостатня розробленість технологій навчання студентів технічних ВНЗ культури усного професійного мовлення й зумовила вибір теми статті, метою якої є аналіз шляхів підвищення ефективності формування культури усного професійного мовлення майбутніх фахівців на заняттях із курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Виклад основного матеріалу дослідження. Удосконалення усної форми культури мовлення – одна з необхідних умов підвищення професіоналізму фахівців, тому розділ із культури усного мовлення є серцевиною курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що викладається в Донбаській державній машинобудівній академії для студентів технічного напрямку навчання. Під культурою усного мовлення розуміється володіння нормами літературної мови у вимові, правильний вибір граматичної форми слова у словосполученні й реченні, уміння користуватися мовними засобами в певних ситуаціях мовлення професійної сфери. Усне професійне мовлення може виступати в різних варіантах – офіційній та неофіційній сфері, між спеціалістом і неспеціалістом, спеціалістом і спеціалістом. Такі типи професійного мовлення російські дослідники (М. Бахтін, Н. Арутюнова, та ін.) пропонують називати мовленнєвими жанрами й визначати їх як тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень, що об'єднані метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту й ситуації спілкування. Усне професійне мовлення будь-якого мовленнєвого жанру повинне відповідати нормативному рівню державної мови. Прикро, коли в мовленні провідних фахівців, директорів підприємств, депутатів засвідчуються порушення акцентуаційних норм, мовленнєва надмірність і недостатність, неправильний вибір граматичної форми слова і т. ін.

Розділ із культури усного мовлення має на меті сприяти виробленню в мовця правильності усного мовлення (тобто відповідності в нормованій мові), майстерності мовлення (уміння добирати з існуючих у мові варіантів ті мовні одиниці, які дохідливо й виразно формулюють висловлення). Оволодіння навичками правильного й дохідливого мовлення неможливе без знань фонетики, лексикології, граматики. Але опанування цього розділу не передбачає повторення здобутих у школі знань і вмінь. Об'єктом його розгляду є найбільш поширені відхилення від літературної мови фахової лексики.

Навчання усної культури мовлення починаємо з фонетичної якості мовлення. Серед вимог фонетичної правильності на перше місце висувається робота над подоланням найбільш поширених орфоепічних норм: невміння артикулювати й незнання слів і форм слів, у яких можливі африкати [дж], [дж'], [дз']; м'яка вимова [ч], який за літературною нормою в усіх позиціях вимовляється твердо, крім позиції перед [i]. Відмітну рису фонетичної системи української мови становить наявність твердого [р] у кінці слова чи складу, вимова [є] у різних позиціях (на початку слова, перед голосним, у середині слова після голосного перед приголосним, у кінці слова після голосного перед паузою). Тому пропонуємо студентам тренувальні вправи, які допоможуть сформувати навички правильної вимови, наприклад:

- вимовте наведені слова (фахова лексика) російською й українською мовами і вкажіть яка різниця спостерігається у вимові голосних звуків;
- прочитайте слова (фахова лексика), визначте позицію ненаголошеного о, з'ясуйте його правильну вимову;
- підготуйте виступ «Моя майбутня професія», слідкуйте за вимовою ненаголошених голосних, шиплячих звуків;
- прочитайте слова (фахова лексика) українською і російською мовами, поясніть відмінність у вимові звука щ;
- ознайомтесь з наведеними словами (фахова лексика), назвіть ті, у яких, запобігаючи помилок, необхідно контролювати вимову звука ж;

– доповніть список слів (список фахової лексики додається) з кінцевим [p], перевірте, як ви вимовляєте ці слова;

– перекладіть текст наукового стилю усно, верніть увагу на вимову підкреслених словосполучень фахової спрямованості.

Вправи над виробленням правильного артикулювання звуків продовжує робота над нормативним наголошуванням окремих слів і груп слів, над розрізненням значень слів і форм слів за наголосом, над засвоєнням слів із подвійним наголосом. Наприклад:

– за словниками встановіть наголос у словах (фахова лексика). Запишіть їх і прочитайте кілька разів, вслухаючись у вимову кожного з них;

– за одинадцятитомним «Словником української мови» встановіть лексичне значення наведених слів (пропонується фахова лексика), складіть із ними речення;

– користуючись словником, доберіть двадцять слів вашої майбутньої фахової лексики, у яких залежно від місця наголосу змінюється:

а) значення слова;

б) форма того самого слова.

Опанування культури усного професійного мовлення неможливе без шліфування таких якостей як:

– чистота мовлення, що пов'язана з подоланням інтерференції мови, яка є причиною таких найхарактерніших помилок у мовленні як уживання слова в невласивому йому значенні, неправильний вибір граматичної форми слова, уживання в українському мовленні лексичних русизмів;

– дохідливість мовлення, що характеризується усуненням із мовлення тавтології, плеоназму, мовленнєвих штампів, слів–паразитів;

– точність мовлення, що виявляється в розрізненні омонімів і паронімів;

– логічність мовлення, тобто дотримання причиново–наслідкових зв'язків.

Для досягнення цих завдань, по–перше, використовуємо на заняттях тестові завдання (як правило, у тестових завданнях пропонуємо п'ять можливих відповідей, з яких тільки одна відповідь правильна – Л. Л.), які допоможуть студентам позбутися деформації мови. Наприклад:

1) У котрому рядку допущено стилістичну помилку?

2) У якому рядку мікроконтекст слова неправильний?

3) У якому з наведених рядків порушені норми милозвучності?

4) У якому рядку є не літературне слово?

5) У якому рядку неправильно підібрано синонім?

По–друге, для розвитку ділового мовлення й культури мови майбутнього фахівця студенти ведуть словник ділової людини, що складається з:

– термінологічної лексики, склад якої формується під час перекладу фахових текстів;

– вибору слова в професійному мовленні. Адже в мові є кілька паралельних способів висловлювання й часто виникають труднощі в пошуку найдодільнішого слова: *положення – стан – становище; розмір – об'єм – обсяг;*

– складних випадків перекладу словосполучень, наприклад: *принимать участие – брати участь, на протяжении – протягом;*

– вживання прийменника *по*: *по инициативе – з ініціативи, по вторникам – щовівторка, по приказу – за наказом;*

– складних випадків перекладу під час складання документів. Наприклад, під час розгляду заяви, студенти записують у словник переклад з російської українською мовою поширених мовних зворотів, які характерні для цього виду документа:

Заявление – заява, к заявлению прилагать – до заяви додавати, ведущий инженер – провідний інженер, на должность – на посаду, по семейным обстоятельствам – через сімейні обставини.

Технологія навчання культурі усного професійного мовлення передбачає й використання ігрових елементів на заняттях. Як свідчать психолого–педагогічні дослідження останніх років, у середньому за допомогою гри учні засвоюють навчальну інформацію на 70%, що значно ефективніше порівняно з такими методами, як лекція (5%) або читання (10%) [8, с.61]. Наприклад, під час вивчення теми «Мовний етикет» пропонуємо такі завдання:

1. Створіть рольову ситуацію (діалог). Під час обговорення, розповіді звертайте увагу на дотримання мовно-етикетних правил, на жести, на інтонацію:
2. Відредагуйте телефонну розмову (пропонується діалог між службовцями).
3. Виконайте в особах телефонну розмову:
 - а) керівника установи із працівником, якому керівник доручає відповідальне завдання;
 - б) двох друзів, які вирішують, що купити на восьме березня своїм дівчатам.
4. Підберіть декілька етикетних формул початку розмови, вимовте їх перед вашими одногрупниками, вкладаючи в ці формули різні почуття. Нехай слухачі визначать, які почуття ви виразили в цьому звертанні.
5. Підготуйте й висловіть перед аудиторією п'ятихвилинну (не написану й не вивчену напам'ять) промову з метою переконати слухачів в актуальності теми. Продумайте аргументи, докази.

В оцінці нормативності вимови під час таких завдань виступають експертами студенти групи.

Корисними для удосконалення культури мовлення студентів є «синхронні усні мовні розминки». Методика їх проведення така. Один зі студентів читає російською мовою невеличкий текст наукового або публіцистичного стилю, а інший синхронно перекладає цей текст українською мовою. Вартісність таких завдань у тому, що у випадку труднощів перекладачеві допомагають інші слухачі, і, таким чином, усі залучаються до усного перекладу.

Отже, такі завдання допомагають студентам аналізувати якість власного усного мовлення, і, працюючи над виправленням мовленнєвих помилок, удосконалювати його.

Висновки. Запропонована технологія навчання культури усного мовлення довела свою ефективність. Такі завдання допомагають студентам, майбутнім фахівцям, позбутись того, що лежить за межами літературної мови, навчитися вільно володіти усною формою державної мови, виробити навички усного мовлення відповідно до літературного стандарту української мови.

З огляду на дискусійність заторкнутої проблеми, вважаємо її перспективною і такою, що потребує подальших досліджень.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. – 1997.
2. Дорошенко С. І. Культура усного мовлення державного управління: Навчальний посібник / За ред. А. П. Яреценка. – Харків: ХІУ, 2001.
3. Кузьміна Л. В. Навчання студентів технічних ВНЗ мовленнєвих жанрів усного професійного спілкування // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць. – Харків, 2008. – Вип. 24. – С. 156–162.
4. Лернер И. Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку. – 1981.
5. Плиско К. М. Сучасні підходи до створення лінгводидактичної системи методів навчання української мови // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць. – Харків, 2006. – Вип. 18. – С. 146–150.
6. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. – Х., 1995.
7. Тараненко О. О. Суржик: // Українська мова: Енциклопедія. – Вид. 2-ге, допов. – К., 2004.
8. Щербань П. Прикладна педагогіка. – К. Вища школа, 2002. – С. 61.

Малиновская М.

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА В УКРАИНЕ

В статье рассмотрен вопрос определения сущности гражданского общества и правового государства. На основе анализа современных реалий выделены основные факторы, которые сдерживают развитие гражданского общества и правового государства.

Ключевые слова: гражданское право, правовое государство.

Постановка проблемы. С середины 80–х годов XX столетия происходит глобальная трансформация гражданского общества, связанная с переходом от тоталитаризма к демократии и повышением роли гражданина во всех сферах общества.

Анализ основных достижений и публикаций. Идея гражданского общества вынашивалась человечеством на протяжении многих столетий. К раскрытию этой проблемы прилагали усилия философы античности и Нового времени (Платон, Аристотель, Г.Гроций, Б.Спиноза, Дж.Локк, Ш.Монтескье, Т.Джефферсон, И.Кант, Б.А.Кистяковский, П.И.Новгородцев и др.

Постановка задания. Показать пути процесса ускорения вызревания украинского гражданского общества и перспективы дальнейшего развития правового государства.

Изложение основного материала исследования. Гражданское общество – это сфера самоуправления свободных индивидов и добровольно созданных организаций граждан, которая ограничена четкими законами от прямого вмешательства органов государственной власти.

Одновременно с развитием государства люди осознавали не только его положительную роль, но и те пагубные последствия, которые связаны с использованием этого социального изобретения человечества. Оно склонно к злоупотреблению своим господствующим положением, к тирании. Избыток государственности так же опасен для хозяйственной жизни и демократии, как и его недостаток. При всем своем всемогуществе государство не все может – почти весь духовный мир человека, его нравственность и психическое состояние остается за пределами государственного воздействия.

Кто может компенсировать эти недостатки государственной машины? Удерживать от произвола, определить рамки оптимального вмешательства в общественные дела, скорректировать государственный курс? Эти вопросы постоянно волновали ученых и политиков, и они, сколько существовало государство, столько искали на них ответы.

История общественной мысли позволяет проследить эволюцию представлений о государстве. Согласно Платону, государство возникает, когда человек не может удовлетворить сам себя, но нуждается еще во многом ... Испытывая нужду во многом, люди собираются воедино, чтобы обитать сообща и оказывать друг другу помощь: такое совместное поселение и получило название «государство» [5, с.145].

По Аристотелю, «всякое государство – продукт естественного развития, а человек, по природе своей, – существо политическое». Аристотель пришел к выводу, что государство включает в себя «неодинаковые элементы» и «всякое государственное общение состоит из властвующих и подчиненных» [2, с.102, 133]. Вместе с тем Аристотель анализирует экономические, брачно–семейные, духовные, религиозные отношения, в которые государство вмешивалось лишь до определенных пределов. Они и образовывали некую общность, находящуюся вне государства и сохраняющую за собой первичную власть даже по отношению к государству. Эти отношения не во всем подвластны государству и развиваются по своим законам.

Однако впервые в прямой постановке вопроса понятие «гражданское общество» используется в работах английского политолога Томаса Гоббса. Он развел явления «государство» и «гражданское общество», что дало возможность его соотечественнику Джону Локку пойти дальше. Локк провозглашает приоритет гражданского общества над государством. Государство – вторично, оно подчиняется гражданскому обществу, а не наоборот [3, с.116].

Таким образом, ученые обнаружили недостающий государству для гармонических отношений с народом элемент. Именно непосредственные отношения между гражданами способны выполнить роль такого орудия, при помощи которого можно принудить государство к добропорядочности, законности, ответственности. Именно гражданское общество способно предотвратить неизбежный процесс превращения государства из слуги народа в господина над ним и восполнить недостающие функции государства по управлению общественными делами.

В Украине еще в середине 80–х годов XX столетия термин «гражданское общество» не использовался ни в научной литературе, ни в официальных

документах. Вполне закономерным стало обращение к понятию «гражданское общество» только в связи с провозглашением перестройки в середине 80–х годов и повышением роли гражданина во всех сферах общества.

Постановка проблемы построения и развития гражданского общества диктовалась глобальной его трансформацией, переходом от тоталитаризма к демократии.

Понятие гражданского общества, однако, и до сегодняшнего дня не имеет общепринятого значения. Одни понимают под ним систему негосударственных отношений, другие – все общественные связи, которые складываются вне сферы политики, третьи – совокупность производственных отношений, которые связывают граждан.

Так или иначе, в гражданском обществе концентрируются и оформляются экономические, профессиональные, культурные, религиозные и иные повседневные интересы социальных слоев. Удовлетворению этих интересов служат институты гражданского общества (церковь, объединения, клубы, союзы, ассоциации, группы по интересам), которые не являются ни органами государственного управления, ни элементами политической системы, находясь вне сферы политической надстройки.

С учетом этого имеет смысл определить гражданское общество как сферу самоуправления свободных индивидов и добровольно созданных организаций граждан, которая ограничена четкими законами от прямого вмешательства органов государственной власти.

Лучшему пониманию сущности гражданского общества способствует глубокое проникновение в суть такой категории, как естественные и неотъемлемые права человека. Именно эти права обозначают наиболее характерную черту гражданского общества.

Идея естественных и неотъемлемых прав человека возникла в глубокой древности, по сути, одновременно с идеей гражданского общества, как отображение того места, которое должен занимать человек в государстве. Сам термин «естественные и неотъемлемые права» означает: это права, которые даны человеку от природы; они могут быть даже попораны государством, но не являются чьим-то подарком, за который человек кому-то обязан.

История становления свободы личности началась как история противостояния человека государственной власти. Главным при этом был вопрос, как поддержать общественный порядок и обеспечить интересы общества, государства, не нарушая свободы личности. Юридически, законодательно это положение было закреплено впервые в Великой Хартии вольностей, принятой в Англии в 1215 году. Хартия впоследствии дополнялась, став образцом для многих стран. В ней содержится всеобщее обоснование гарантий свободы личности: право на открытое судебное разбирательство, право выбора адвоката, деятельность суда присяжных, защита от произвольных обысков и т.п.

Права и свободы гражданина закреплены в Вилле о правах, принятом в США в 1789 году, который содержал 10 поправок к Конституции США 1787 г. Они содержатся в Уставе ООН, принятом в 1945 г. и более развернуто – во Всеобщей Декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 г.; в ней преамбула и 30 статей, дающих перечень основных прав и свобод, которыми должен располагать каждый человек.

Вот основные естественные и неотъемлемые права человека:

– право на жизнь и достойное существование как наиважнейшее высшее право человека;

– право на свободу, то есть право делать все, что не вредит другому (свобода слова, организаций, собраний);

– право на форму трудовой деятельности, то есть занятие по своим способностям и интересам;

– право на мировоззрение, возможность иметь свои взгляды, исповедовать определенную религию;

– право выбора места жительства, жить в той местности, в той стране, где желает человек;

- право на семью, подкрепленное реальностью обеспечения жильем, материальным достатком для детей;
- право выбора представителей в органы власти;
- право на защиту окружающей среды, от которой зависит здоровье человека.

Осуществление естественных и неотъемлемых прав человека возможно не в любом государстве, а только там, где достигнуто близкое к оптимальному соотношение функций государства и гражданских институтов. Это имеет место только в правовом государстве. Идею о таком государстве, где решающую роль играет обеспеченный властью закон, высказывали много мыслителей.

Термин «правовое государство» утвердился позднее, чем «гражданское общество». Впервые он появился в немецкой юридической литературе в XIX веке в работах К.Т. Велькера фон Моля.

Правовое государство отличают такие принципы: государство, которое является источником законов не может их нарушать; реальность прав и свобод личности, ее чести и достоинства, взаимная ответственность личности и государства; функционирование власти на основе принципа ее разделения; эффективные формы контроля за осуществлением законов; высокий профессионализм работников правоохранительных органов; знание населением законов, которые действуют в государстве; демократический способ разрешения споров в суде.

В общем виде сущность правового государства можно выразить так:

Правовое государство – это государство, где на основе моральности, гуманизма и демократии, при правовом самоограничении государства и в результате реализации принципа взаимной ответственности государства и личности происходит реальное гармоничное единение интересов человека и государства.

К правовому государству надо идти от гражданского общества, которое формируется в процессе превращения подданных в граждан, т.е. в таких людей, которые, являясь членами общества, действуя в русле его норм и законов, обретают чувство собственного достоинства, способны на самостоятельный политический выбор.

Стабильность общества, государства и политического строя достигается только тогда, когда политические интересы в полной мере отражают потребности гражданского общества, выступая как его прямое продолжение в государственно–политической сфере. А для этого необходимо оптимальное соотношение между гражданским обществом и политическими институтами. Чрезмерное доминирование последних создает пропасть между политической властью и гражданским обществом. Поэтому главное внимание конструктивных сил, которые стремятся к преодолению кризиса, должно быть сосредоточено на формировании стойкой экономической базы гражданского общества. Противоречия между политической надстройкой и гражданским обществом возникают и в стабильных демократических системах. По при высокой гражданской зрелости разных социальных слоев и групп эти противоречия гасятся структурами гражданского общества или вызывают только локальные конфликты, которые не подрывают общественных основ.

Можно ли ускорить процесс вызревания и развития гражданского общества? Искусственно, за счет подталкивания – невозможно. За счет создания благоприятных условий – можно: подчиняя этому законотворческую деятельность, добиваясь неукоснительного исполнения законов, предпринимая различные усилия для развития общественной инфраструктуры.

На пути к гражданскому обществу наибольший вклад сделано в становлении политико–правовой основы гражданского общества. Это – свободные выборы, незаангажированные государством средства массовой информации, конституционное закрепление суверенитета, разделение власти и политический плюрализм. Гарантированы права и свободы, прежде всего свобода частной собственности, предпринимательства, признано равенство всех граждан и форм собственности перед законом. Возникли условия для политического и идеологического плюрализма. Формируется новый тип личности, который соответствует нетоталитарным режимам. Осуществлен принцип разделения власти, что позволяет уменьшить давление государства на граждан одной властью, открыло возможность для выявления их самостоятельности и участия в управлении государством.

Однако все это – лишь начало. В этих делах немало нерешенных вопросов, наблюдается запаздывание с принятием законов и слабость их выполнения, что в конечном счете негативно отражается на развитии гражданского общества.

Перспективы развития правового государства заключаются в привитии широким массам населения идей гражданского общества, необходимости придерживаться требований, которые оно ставит перед гражданами; в подъеме экономики, которая является основой уровня жизни граждан и гарантией реального обеспечения прав личности. Гражданское общество исторически предшествует государству. На современном этапе оно развивается параллельно правовому государству, обеспечивается и поддерживается им. Только гражданское общество в состоянии составить политическую оппозицию государству и призвать его к ответственности. Кроме того, его действие распространяется и на те сферы общественных отношений, в которых государство традиционно беспомощно: духовные, моральные, бытовые отношения людей. Общим полем взаимоотношений государства и гражданского общества выступают политические отношения. Развитое гражданское общество может существовать лишь в сочетании с правовым государством.

Выводы. Стабильность общества, государства достигается только тогда, когда существует оптимальное соотношение между гражданским обществом и политическими институтами.

Литература

1. Арато Э., Коген Дж. Возрождение, упадок и реконструкция концепции гражданского общества // Политическая мысль, 1996. – № 1.
2. Аристотель. Политика. – М.: Юрид. лит., 1971. – С.102–133.
3. Локк Дж. Избранные философские произведения. – М., 1960. – Т. 2.
4. Перегудов С. Гражданское общество в политическом измерении // Мировая экономика и международные отношения. – 1995. – № 12.
5. Платон. Государство. Соч.: В 3-х т. – М.: Юрид. лит., 1971. – Т. 3. – Ч. I. – С. 145.
6. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генуа, 1997. – 400 с.

Медведєва І.

НАУКОВО–МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ МУЗЕЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті викладені науково–методичні аспекти концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею вузу. Основу концептуальної моделі склали нормативно–правова база, система принципів музейно–педагогічної діяльності, педагогічна програма „Музей для студентської молоді”, форми, методи організації діяльності музею вузу.

Ключові слова: музейно–педагогічна діяльність, концептуальна модель діяльності музею у вищому технічному навчальному закладі, музейно–організаційні та музейно–педагогічні засади діяльності музею ВТНЗ.

Постановка проблеми У процесі розроблення концептуальної моделі діяльності музею у вищому технічному навчальному закладі важливого значення набула експериментальна перевірка рівня організації музейно–педагогічної діяльності. У ході експерименту, який був організований на базі Донбаської державної машинобудівної академії і проходив у термін 2001–2007 роки, були вирішені такі завдання:

- виявлення основних факторів, які впливають на рівень організації музейно–педагогічної діяльності;
- встановлення причинно–наслідкових зв'язків між факторами музейно–педагогічної діяльності та визначення ступеню їх впливу на відвідувачів музею ВТНЗ;
- визначення місця і значення набутих даних в системі організаційно–педагогічних засад діяльності музею ВТНЗ;
- створення науково–методичного підґрунтя для концептуальної моделі діяльності музею вищого технічного навчального закладу.

Експериментальне дослідження рівня організації педагогічної діяльності у сучасному музеї вищого технічного навчального закладу було спрямовано на виявлення основних музейно–організаційних і музейно–педагогічних факторів, які впливають на роботу музею. Результати дослідження були проаналізовані та систематизовані, що дозволило визначити основні фактори, які впливають на ефективність роботи музею, серед них такі:

- педагогічні – узгодженість змісту музейно–педагогічної діяльності з загальними завданнями освітнього процесу у вищому технічному навчальному закладі, правильність вибору методичних прийомів, форм і засобів в організації роботи музею за напрямками освітній, виховний, науково–дослідний, культурно–просвітницький, творчо–розвивальний і рекреативно–дозвіллевий;
- психологічні – врахування психолого–педагогічних і вікових особливостей студентської молоді у процесі організації музейної діяльності;
- соціальні – доступність музею вищого технічного навчального закладу для відвідування студентською і учнівською молоддю у зручний для неї час;
- особистісні – врахування мотивів відвідування музею, інтересів, культурних запитів відвідувачів.

Педагогічна ефективність діяльності музею вищого технічного навчального закладу стала можливою за умови поєднання визначених факторів у єдину систему організаційно–педагогічних засад шляхом створення концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею ВТНЗ. Використання прийому моделювання у ході нашого дисертаційного дослідження дозволило перевірити на практиці і визначити результативність розробленої системи засад з підвищення рівня музейно–педагогічної діяльності за всіма напрямками, а також дослідити динаміку основних показників музейно–педагогічної діяльності вищого технічного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність моделювання, як експериментального прийому перевірки процесу педагогічної діяльності, була виявлена і доведена рядом сучасних науковців (Григоренко В.Г., Образцов П.І., Ковальов С.В., Постовий В.Г., Кукушкін А.А. Омельченко С.О., Стеченко Д.М., Чмир О.С.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для створення необхідних організаційних умов послідовного впровадження у практику системи організаційно–педагогічних засад, об'єднаних у модель музейно–педагогічної діяльності музею вузу, а також чіткого контролю над процесом виконання поставлених у ході експерименту завдань, були виділені основні структурні компоненти, якими визначається науковість і музейно–педагогічна ефективність розробленої моделі:

- мета створення моделі та її завдання;
- зміст моделі;
- адресність (на яку аудиторію розрахована);
- шляхи реалізації – форма, засоби і методичні прийоми практичної впровадження змісту моделі;
- термін впровадження моделі;
- результативність і оцінка ефективності.

Загальна мета науково–дослідної діяльності з розроблення і впровадження концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу – експериментальна перевірка результативності розробленої системи організаційно–педагогічних засад музейно–педагогічної діяльності музею ВТНЗ за напрямками: освітній, виховний, науково–дослідний, культурно–просвітницький (творчо–розвивальний, рекреативно–дозвіллевий) шляхом визначення динаміки у системі ціннісних орієнтацій студентів, загального рівня культури і музейної культури зокрема, інтелектуального, пізнавального і комунікативного рівнів.

Педагогічна мета змісту концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею ВТНЗ – культурний розвиток студентської молоді, формування творчої активності, історичної свідомості, навичок осмислення, аналізу історичних і сучасних подій і на основі цього формування власної точки зору, системи ціннісних орієнтацій, розвиток естетичних смаків, емоційного сприйняття творів мистецтва, процесів творчого переживання і співчуття, виховання музейної культури, збагачення

молоді художнім досвідом і знаннями, підготовка майбутніх випускників до умов швидкого темпу життя, змін концепцій і ментальності.

Організаторами експериментального дослідження було висунуто ряд психолого–педагогічних і музейно–культурологічних завдань, які були враховані при розробленні концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу:

- базування на загальнопедагогічних і музейно–педагогічних принципах при організації роботи музею;
- враховування функціональних засади діяльності музею вищого технічного навчального закладу;
- врахування психолого–педагогічних і вікових особливості студентської і учнівської молоді як основної категорії відвідувачів;
- врахування інтересів, запитів і потреб сучасної молоді у культурному і творчому розвитку;
- використання навчальних, наукових, виховних, культурно–просвітницьких, рекреативних і творчо–розвивальних можливостей музею;
- створення необхідних умов для організації високого рівня музейно–комунікативного процесу;
- використання традиційних форм і методів музейної діяльності та впровадження сучасних методичних прийомів музейно–педагогічної діяльності;
- зосередження уваги на підвищенні рівня музейної культури серед студентів вузу, абітурієнтів;
- формування у студентів і абітурієнтів культурно–ціннісних орієнтаційних засобами музею;
- спрямування роботи на підготовку музейних спеціалістів із числа студентів, викладачів, кураторів, працівників вузу;
- формування системи творчих зв'язків музею вузу з культурно–освітніми структурами вузу і міста;
- розроблення рекомендацій щодо організації музейно–педагогічної діяльності вищого навчального закладу освіти за напрямками: фондо–комплектувальний, науковий, освітній, виховний, культурно–просвітницький;
- залучення студентів, абітурієнтів, викладачів вузу до творчої співпраці з музеєм.

Зміст створеної нами моделі музейно–педагогічної діяльності вищого технічного навчального закладу склали:

1. Теоретичні загальні і спеціальні положення організації діяльності музею вищого технічного навчального закладу і його структур.
2. Музейно–педагогічна програма організації діяльності музею вищого технічного навчального закладу „Музей для студентської молоді” за напрямками роботи: навчальний, виховний, науковий, культурно–просвітницький (творчо–розвивальний, рекреативно–дозвіллевий), фондо–комплектувальний.
3. Технологічні засоби впровадження у практику музейно–педагогічної програми „Музей для студентської молоді”.
4. Методичні рекомендації щодо організації музейно–педагогічної діяльності за напрямками: науковий, навчальний, виховний, культурно–просвітницький (пізнавальний, рекреативний, творчо–розвивальний), фондо–комплектувальний.
5. Системно–структурна організація внутрішньої музейно–педагогічної діяльності;
6. Система взаємодії музею вузу з іншими соціальними інститутами.

Теоретичними засадами розробки концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі виступили програмно–нормативні та організаційно–методичні положення.

Нормативно–правову (законодавчу) базу моделі музейно–педагогічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі склали:

1. Закон України „Про музеї та музейну справу” від 29 червня 1995 року № 249/95–ВР.

2. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 серпня 1995 року № 15233/1, 15232/3.
3. Накази в системі освіти про систему удосконалення роботи музеїв при закладах освіти системи Міністерства освіти України як осередків освіти та виховання учнівської і студентської молоді:
 1. Наказ Міністерства освіти України від 20.05.1997р. № 151 „Про затвердження Положення про музей при закладі освіти системи Міністерства освіти України”.
 2. Наказ Міністерства освіти України від 20.05.1997р. № 152 „Про затвердження Положення про відомчу реєстрацію та переєстрацію музеїв при закладах освіти системи Міністерства освіти України та зразка Свідоцтва про відомчу реєстрацію музею при закладі освіти системи Міністерства освіти України”.
 3. Наказ Міністерства освіти України від 20.05.1997р. № 153 „Про затвердження Положення про звання „Зразковий музей” при закладі освіти системи Міністерства освіти України та зразку відповідного диплому.
4. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 „Про національну доктрину розвитку освіти”.
5. Закон України „Про вищу освіту”.
6. Державна національна програма „Освіта. Україна ХХІ століття”.

Організація роботи музею у рамках створеної моделі базувалася і на спеціальних, розроблених нами у процесі музейно–педагогічного експерименту, науково–теоретичних засадах діяльності музею вищого технічного навчального закладу – Положенні про музей при вищому технічному закладі освіти.

Концептуальна модель музейно–педагогічної діяльності музею вузу була створена з урахуванням вікових, психологічних і соціально–педагогічних особливостей розвитку студентської молоді, як основної групи відвідувачів. Основним об’єктом роботи у процесі створення моделі музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу стали освітньо–виховні, наукові, культурно–просвітницькі (творчо–розвивальні, рекреативно–дозвіллеві) аспекти музейної діяльності, спрямовані на формування вільної, творчої, ініціативної особистості, здатної стати активним учасником культурно–історичного діалогу.

Головним суб’єктом музейно–педагогічної діяльності була визначена студентська і учнівська молодь, як основна група відвідувачів, у колі інтересів якої відбувається вся робота музею.

Фонди, експозиція, засоби музейної діяльності розглядалися як умова для вирішення єдиної мети – навчання, виховання, культурного (духовного) розвитку молоді.

В основу розробленої моделі були покладені психолого–педагогічні особливості розвитку особистості студента, гуманістичні принципи єдності розвитку, виховання і навчання, принципи навчання вищої школи, виховання, методологія роботи музею зі студентською і учнівською молоддю з урахуванням специфіки вузу технічного профілю. Базовими принципами музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу стали гуманістичні принципи єдності розвитку, виховання і навчання:

- принцип особистісної орієнтації, в основі якого лежать знання особистих якостей суб’єкта, його ціннісних орієнтацій, духовних потреб, мотивів поведінки й діяльності;
 - принцип врахування індивідуальних і вікових особливостей аудиторії відвідувачів;
 - принцип розвитку особистості, який виходить із розуміння необхідності активної участі молоді в музейному освітньому процесі;
 - принцип координації діяльності учасників музейно–педагогічного процесу.
- З метою ефективної організації музейно–освітньої діяльності у вищому технічному навчальному закладі, нами були узяті на озброєння принципи навчання:
- науковості;
 - систематичності і системності;
 - зв’язку з життям;

- свідомості і активності;
- єдності конкретного і абстрактного;
- доступності;
- міцності знань;
- позитивної мотивації і самостійності;
- гуманізації і народності;
- культуровідповідності і наочності;
- індивідуалізації та диференціації.

Підвищення ефективності музейно–виховного процесу у вищому технічному навчальному закладі виявило необхідність врахування принципів виховання при розробленні моделі музейно–педагогічної діяльності:

- врахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей;
- комплексний підхід до виховання;
- єдність свідомості й поведінки;
- повага до особистості і вимоги до неї;
- творча співпраця вихователя з вихованцем.

На підставі визначення і наукового обґрунтування нормативно–правової, теоретичної і методичної бази, мети, завдань, системи принципів створення сучасної концептуальної моделі музейно–педагогічної музею вищого технічного закладу освіти, нами були визначені основні етапи її розробки і реалізації, термін впровадження, результативність і оцінка ефективності моделі. Процес моделювання відбувався у такій послідовності:

1. Робота над створенням концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу, в основі якої розроблені організаційно–педагогічні засади діяльності музею ВТНЗ.
2. Впровадження в роботу музею ВТНЗ розробленої системи організаційно–педагогічних засад концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею вузу і експериментальна перевірка ефективності впровадженої моделі в термін 2004 – 2006 роки.
3. Аналіз результативності роботи музею вузу протягом 2007 року на основі розробленої моделі музейно–педагогічної діяльності музею ВТНЗ.

Важливим компонентом створеної у ході експерименту моделі музейно–педагогічної діяльності музею у вищому технічному навчальному закладі стала розроблена нами музейно–педагогічна програма „Музей для студентської молоді”. Програма складається із розділів, зміст яких відповідає напрямкам діяльності музею:

1. Розділ „Музейна дидактика” (напрямок музейно–освітній).
2. Розділ „Музейне виховання” (напрямок музейно–виховний).
3. Розділ „Музейне дослідження” (напрямок науково–дослідний).
4. Розділ „Музейне фондокомплектування” (напрямок фондо–комплектувальний).

5. Розділ „Музейне просвітництво” (напрямок культурно–просвітницький).

6. Розділ „Музей і розвиток творчості” (напрямок творчо–розвивальний).

7. Розділ „Музей і культурне дозвілля” (напрямок рекреативно–дозвіллевий).

8. Розділ „Музей і профорієнтація” (напрямок музейно–профорієнтаційний).

Кожний із розділів містить теоретично–методичний і тематичний матеріал, який розкриває сутність роботи у визначеному напрямку.

Педагогічна ефективність розробленої моделі музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу значною мірою визначалася доречністю вибору методів і форм її практичного впровадження. В роботі музею вузу у межах розробленої моделі були використані традиційні і сучасні методи роботи з відвідувачем, розроблені провідними вітчизняними і зарубіжними спеціалістами музейної галузі: розповідний, проблемний, питально–відповідальний, ігровий, метод порівняння, контрасту, діалогічного спілкування, стимулювання самостійної діяльності, організації творчого змагання, театралізації.

Таким чином, експериментальна робота зі створення концептуальної моделі музейно–педагогічної діяльності музею вищого технічного навчального закладу дозволила сформувати педагогічні і психологічні механізми взаємодії музею з

соціальними інститутами. Сутність цих механізмів полягає в організаційній і музейно–педагогічній системах, послідовності і взаємообумовленості змісту, методів, форм, засобів взаємодії музею з внутрішніми і зовнішніми соціальними інститутами.

Мухіна Г.

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЮРИДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

У статті здійснено аналіз сучасної наукової та методичної літератури з питань особистісно–орієнтованого навчання. Викладено суть домінуючих сьогодні традиційних підходів до навчання в відомчій юридичній освіті. Обґрунтовано необхідність практичної реалізації особистісно–орієнтованого навчання в навчальних закладах системи МВС України.

Ключові слова: *світовий освітній простір, особистісно–орієнтоване навчання, суб'єкт–суб'єктна форма навчання.*

Постановка проблеми... Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні визначається інтеграцією нашої держави у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується створенням нової парадигми, спрямованої на формування освіченої творчої особистості, забезпеченням умов для розкриття здібностей цієї особистості та спрямування її на використання свого суб'єктивного досвіду.

Отже, соціальне замовлення суспільства на сьогодні полягає у формуванні особистості, яка здатна самостійно знаходити, оцінювати й використовувати інформацію, досліджувати та аналізувати будь–які ситуації, явища тощо.

Відповідно до вимог сьогодення процес модернізації української вищої школи вимагає нового педагогічного мислення, зміни парадигми освітнього процесу в напрямку виховання та самовиховання творчої особистості.

Тому сьогодні в Україні переважає тенденція до гуманізації суспільних відносин, відбувається становлення феномену особистісно–орієнтованої освіти, триває розробка теоретичних положень цієї парадигми й здійснюється апробація одержаних теоретичних розробок у практиці.

Аналіз основних досліджень і публікацій... Аналіз сучасної наукової та методичної літератури свідчить про значне зростання інтересу до проблем особистісно–орієнтованого навчання у вищих закладах освіти як з боку викладачів–практиків, так і з боку науковців.

Слід зауважити, що наукові передумови виникнення особистісного підходу виникли не сьогодні, а поступово визначались у дослідженнях таких представників класичної психології, як Ж. Піаже, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Ананьєв. Саме в працях Л. Виготського, С. Рубінштейна та Б. Ананьєва було закладено теоретичні основи особистісно–орієнтованого навчання у вітчизняній психології, де особистість розглядалась як суб'єкт діяльності, який, формуючись у діяльності й спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності й спілкування [4].

Подальшого розвитку та наукового обґрунтування проблема особистісного навчання здобула у дослідженнях не тільки зарубіжних фахівців, а й вітчизняних психологів, педагогів, соціологів таких, як А.О. Вербицький, П.Я. Гальперін, О.В. Сухомлинська, Г.В. Троцько та ін. [11].

Активні методи навчання продуктивно розробляються й багатьма сучасними науковцями та викладачами–методистами В.І. Лозовою, В.Я. Платовим, А.Н. Смолкіним та ін. Теоретичні та методологічні проблеми особистісно–орієнтованого навчання на сучасному етапі ми зустрічаємо в ґрунтовних дослідженнях вітчизняних учених–педагогів і психологів М.Алексєєва, І. Якиманської, І.Беха, О.Бондаревської, С.Подмазіна, В.Серікова та ін. Висвітлення проблем і перспектив удосконалення системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах системи МВС можна віднайти в наукових працях О.М. Бандурки, В.С. Венедиктова, І.А. Малютіна та ін. [12].

Формування цілей статті... Незважаючи на те, що проблема особистісно–орієнтованого навчання досить широко презентована в науково–педагогічній літературі, вона залишається недостатньо теоретично та практично розробленою, зокрема щодо вищої школи. Саме цим і зумовлено актуальність пропонованої статті.

На сьогодні існує нагальна потреба в науковому обґрунтуванні, практичній реалізації особистісно–орієнтованого підходу в навчальних закладах системи МВС України, бо випускники таких навчальних закладів мають (як ніхто інший) відповідати на запит сьогоденної культурної ситуації. Тому метою нашої статті є обґрунтування необхідності реалізації особистісно–орієнтованого підходу в навчальних закладах системи МВС України.

Виклад основного матеріалу дослідження... Особистісно–орієнтоване навчання вітчизняні дидактики О.Балл, О.Бондаревська, В.Серіков, І.Якиманська, С.Подмазін та інші визначають як «органічне поєднання навчання (що відповідає діяльності суспільства та вчення як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності» [5]. За таких умов студент не є суб'єктом навчання, а постає постійним носієм суб'єктного досвіду. Саме тому співпрацювати зі студентом як з партнером, не спускатися, а підніматися до рівня особистості – мета особистісно–зорієнтованого навчання, в центрі уваги якого знаходиться особистість як суб'єкт діяльності [7].

Найхарактернішою ознакою особистісно–орієнтованого навчання є переорієнтування з пасивних слухачів–спостерігачів на активних співтворців навчально–виховного процесу самих студентів (курсантів), які й поставатимуть суб'єктами пізнання. У процесі такої активної співтворчості кожен курсант долучається до співпраці у колективній груповій діяльності.

Отже, викладач і студент (курсант) є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально–виховного процесу: вони спільно визначають мету діяльності, об'єкт розгляду, засоби діяльності, результати навчання. Під час такої спільної пізнавальної діяльності здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінка та самооцінка здобутих результатів. Курсанти усвідомлюють, чого саме вони досягли на певній сходинці пізнання, що вони знають, як виражають своє емоційне ставлення до об'єкта навчання, якою мірою володіють вмінням оцінювати, на скільки збагатився їхній особистий досвід [6].

Виходячи з тенденцій розвитку освіти, теоретичного аналізу й результатів реальної навчально–виховної практики, слід зауважити, що, на жаль, система відомчої освіти не завжди оперативно реагує на нові процеси в педагогіці: дуже часто на встигає запроваджувати нові прийоми та методи; іноді ігнорує духовні потреби й соціальний досвід курсантів (студентів). На нашу думку, проблема полягає в збереженні в навчальному процесі переважно традиційного підходу, ознаками якого є:

- орієнтування на середнього курсанта чи студента;
- шаблонна побудова навчальних занять;
- репродуктивний характер викладання, суб'єкт–об'єктний характер відносин між студентом (курсантом) і викладачем;
- монологічна форма навчання, за якої викладач – активний, студент (курсант) – пасивний.

Для з'ясування очевидних відмінностей між особистісно–орієнтованим та традиційним підходами до навчання звернемося до таблиці 1.

Таблиця 1

<i>Елементи підходу</i>	<i>Традиційний підхід</i>	<i>Особистісно–орієнтований підхід</i>
1. Суть освіти	Передача соціального досвіду через уміння, знання, навички	Розвиток готовності до самоосвіти, набуття власного досвіду
2. Спрямованість	На сьогодні	На майбутнє
3. Головна мета	Знання, вміння, навички (особистість як засіб)	Досягнення такого рівня освіченості, який співвідноситься з особистістю студента
4. Показник досягнення мети	Іспит, підсумкові оцінки	Здатність до вирішення проблем (перспективний)

5. Ставлення до студентів	Орієнтування на середнього студента, але перевага надається сильним студентам	На особистість
---------------------------	---	----------------

Навіть під час елементарного порівняння очевидно стає відповідність особистісно-орієнтованого підходу сучасній культурній парадигмі, адже саме такий підхід гарантує спрямованість сьогоденного студента (курсанта) на майбутнє, на забезпечення якомога ефективнішого й кориснішого існування в суспільстві, на можливість застосування здобутих знань на практиці, у власному досвіді [3].

За такого підходу закладаються умови для одержання якісних, надійних та практичного значущих знань. Оскільки в сучасному світі здійснюється активний перехід до креативної системи освіти, то на перший план висувається засвоєння методологічних аспектів формування знань та отримання наукової інформації. А це, в свою чергу, сприяє активізації самостійної та індивідуальної роботи курсантів, адже саме такі види роботи (навіть у кількісному відношенні) мають стати основними при плануванні бюджетного часу навчання майбутніх правників [1].

Період навчання у ВЮНЗ – це час професійного визначення майбутнього правника, формування його професійної компетентності та спрямованості, становлення та розвитку «Я-концепції» студента саме як юриста, час вдосконалення природних здібностей, набуття особистісного досвіду та практики. Саме в цей час для реалізації особистісно-орієнтованого навчання в вищих навчальних закладах системи МВС необхідно створити умови для мотивації навчання студентів (курсантів). Йдеться про те, що на аудиторних заняттях, під час самоосвіти, різноманітних практик, зустрічей з відомими юристами, вченими у студентів, (курсантів) закріплюються або руйнуються мотиви навчання, відкривається (або ж навпаки – ніколи не осмислюється) сенс майбутньої професії.

У більшості випадків психолого-педагогічна та предметна підготовка правників не орієнтована на реалізацію можливостей студентів (курсантів) під час навчальної діяльності. У зв'язку з цим вони звикають працювати, не беручи до уваги свою індивідуальність. Як не прикро, але далеко не завжди викладачі вищої школи намагаються створити на заняттях атмосферу співтворчості, спільної духовної діяльності, враховуючи індивідуальний досвід студентів (курсантів). За таких умов тільки організація інноваційного навчання сприятиме зростанню індивідуальності, самостійності, автономності, професійному становленню майбутніх правників [2].

Навряд чи особистісно-орієнтоване навчання в системі ВНЮЗ можна вважати утопією, бо такий підхід може бути реалізований, якщо створити в інституті (університеті) комфортне психологічне середовище навчання на базі традицій гуманізму та досвіду поколінь. Педагогічне середовище має бути організовано в такий спосіб, щоб сприяти формуванню та розвитку «Я-образу». Тобто необхідно створити умови для розвитку особистості, а, значить, і особистої ініціативи.

Таким чином, вирішити окреслену проблему видається можливим тільки за радикального оновлення духовної атмосфери, основ педагогічного процесу в ВЮНЗ, із урахуванням освітніх запитів студентів (курсантів), потреб суспільства та тенденцій його розвитку.

Проте реалізувати будь-яку освітню програму неможливо без відповідних педагогічних кадрів, адже ще Л.Виготський говорив, що «виховати особистість може тільки особистість» [8]. У цьому ракурсі на перше місце виходить постать викладача вищої школи. Саме його духовна й професійна культура, на наш погляд, є однією з психолого-педагогічних умов особистісно-орієнтованого навчання, оскільки ніякі принципи, методи та технології не діють без особистості. Інакше і сам викладач, і його професійна культура перетворюються на своєрідну «віртуальну реальність», яка існує в книгах, інформаційних носіях, але яку ми не знаходимо в житті.

Ще раз підкреслимо, що саме викладацький склад ВЮНЗ та його якість постає вирішальним фактором успішної підготовки юристів. Саме викладач є головною прикрасою, гордістю та силою освітнього закладу, а відносини «викладач – курсант» – віссю, навколо якої мають обертатись інші професійні відносини, забезпечуючи навчальний процес, його компортність, якісність та креативність.

На жаль, сьогодні все ще існує спрощене, примітивне уявлення щодо викладацької діяльності: мовляв, головне – бути досвідченим практиком, а решта не є суттєвою. Насправді ж викладання та підготовка професіоналів – найскладніший та найспецифічніший вид діяльності, у якому повинні бути розвинуті такі особистісні якості, як здібність до творчої імпровізації, педагогічний артистизм, здатність до рефлексії та ще багато яких якостей.

Отже, як особистість педагог має стати в центрі виховного процесу в ВЮНЗ, а основою психолого–педагогічної культури викладача має стати використання свого особистого духовного потенціалу, створення авторської педагогічної системи, креативність підходів до процесу навчання [9].

Освітнє середовище у ВЮНЗ повинно вибудовуватись на принципах духовності, інноваційності, на особистісно–орієнтованих формах та методах підготовки спеціалістів, і відзначатися варіативністю, творчістю. У центрі всіх процесів у ВНЗ повинна бути духовно багата та прагнуча до досконалості особистість педагога вищої школи, який будує свою роботу на педагогіці співробітництва: «Навчати потрібно не лише знань, умінь репродукувати інформацію, а й мислити. А це вже принципово – інший тип змісту, інші цілі освіти. Професорсько–викладацький склад вищої школи має вводити студентів у предмет, навчати їх методів здобування знань, а конкретні теорії, знання вони мусять опанувати самостійно» [6].

Висновки... Таким чином, особистісно–орієнтоване навчання розглянуто нами як таке, що базується на врахуванні особистісних якостей та інтересів студентів і сприяє подальшому їх розвитку. Це процес, що спрямовано на саморозвиток особистості, а значить основною метою такого навчання є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, для формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Література

1. Авдіянц Г.Г. Лекція у вищій школі: теорія і практика: Методичний посібник для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи/ За заг. ред. В.В. Пашутіна. – Донецьк: ДЮІ 2006. – С.4–14
2. Алексеев Н.И. Личностно–ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Алексеев Н.И. // Тюмень: Изд–во Тюменского ун–та. 1997. – С.77–79.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Ананьев Б.Г.// Узд–во Московського университета.–1990.– т.1. – С.123–145.
4. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Ананьев Б.Г.// Психологический журнал. – 1997.– № 5. – С. 7–19.
5. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково–методичний посібник /Бех І.Д. // – К.: ІЗМН. 1998. – С. 204.
6. Білітюк Т. Виховання особистості у працях видатних мислителів минулого / Т. Білітюк // Наук. вісн. ВДУ. – 1999. – № 1. – С. 82–86.
7. Бондаревская Е.В., Бермус Г.А. Теория и практика личностно ориентированного образования / Бондаревская Е.В., Бермус Г.А. // Педагогика. – 1996. – № 5.– С. 21 – 24.
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Выготский Л.С. // – М.: Просвещение. 1967 С.32–33.
9. Пехота О.М. Особистісно орієнтована педагогіка: концепції, моделі /Пехота О.М. // Науковий вісник МДПУ Пед. Науки: Збірник наукових праць. – Випуск III. – Миколаїв: МДПУ. 2000. – Т. 1. – С. 253.
10. Подмазін С.І. Особистісно–орієнтований освітній процес: принципи, технології / Подмазін С.І. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 37 – 43.
11. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / Сухомлинська О.В. // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18
12. Якиманская И.С. Технология личностно–ориентированного обучения в современной школе / Якиманская И.С. // М.: 2000. – С.172–176.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: дослідницький метод, дослідницька діяльність, пошук, пізнання.

Сучасна вища освіта, включаючи дослідницьку творчість в освітній процес, формує світогляд, оснований на усвідомленості самостійних рішень. Складність дослідницької діяльності вимагає уваги, а інтерес до пізнання розподіляється не лише на окремі операції, але й на структуру складної та кожен раз своєрідної стратегії дослідження, що забезпечує реалізацію поставленої мети. Дослідницький метод розвиває інтелектуальну активність та ініціативність, підвищує рівень творчої самостійності майбутніх фахівців. Його використання передбачає тісне співробітництво викладача і студентів, досягнення інтерактивної психолого-педагогічної взаємодії. Але у процесі організації й використання дослідницького методу навчання викладач стикається з низкою проблем. По-перше, відсутність у студентів сформованої мотивації та стійкого інтересу до пізнання, що не сприяє відповідному емоційному ставленню до процесу здобуття знань. По-друге, існування «психологічного бар'єру», сформованих репродуктивних підходів до пізнання у зв'язку з традиційністю викладання, переважно пасивними методами навчання, які виявилися малоефективними в сучасних умовах. По-третє, відсутність досвіду спільної взаємодії, пошуку й дослідження. По-четверте, відсутність у студентів навичок висловлювати власну точку зору, будувати й перевіряти гіпотези, аналітико-синтетичної діяльності тощо. Вирішенню вищеназваних проблем, на нашу думку, сприятиме: 1) формування професійної мотивації та інтересу до пізнання у процесі застосування нових технологій і дослідницького підходу до засвоєння знань; 2) створення умов сприятливої адаптації до запровадження дослідницького методу навчання; 3) досягнення соціально-психологічної та комунікативної компетентності викладача, вміння встановлювати й підтримувати контакт з аудиторією, групою та особисто з кожним студентом, регулювати відносини, стабілізувати психологічний стан пізнавальної діяльності, надаючи можливість розкрити власні здібності.

До проблеми дослідницького методу навчання звертались як педагоги ХХ століття (Г. Ващенко, Д. Вількеєв, М. Верзилін, М. Данилов, І. Ільницька, Т. Кудрявцев, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, І. Підкасистий, М. Скаткін), так і наші сучасники (А. Алексюк, В. Андреев, Н. Волкова, В. Лозова) й інші [1; 3–6]. Дослідницький метод, будучи джерелом стійкого інтересу до самостійного пізнання, «реалізує один із принципів Болонського процесу, а саме: єдність навчання і наукових досліджень» [2, с. 285]. Але у педагогічній науці проблему організаційно-педагогічних основ дослідницького методу навчання у вищій школі розроблено недостатньо.

Мета нашого дослідження – обґрунтування умов ефективного використання дослідницького методу навчання у вищій школі. У процесі нашого дослідження ми ставили основні завдання: 1) вивчити рівень мотивації та інтересу студентів до навчальної діяльності; 2) виявити педагогічні умови раціональної організації дослідницького методу навчання; 3) побудувати операційну модель дослідницької діяльності.

Для визначення попередніх (вхідних) умов використання дослідницького методу навчання ми вивчили та проаналізували особливості використання методів навчання під час викладання дисциплін професійного циклу. Дослідження проводились на базі факультету нафти й газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка (спеціальність «видобування нафти і газу та геотехніка»). Аналіз одержаних результатів дозволив виділити основні проблеми, що гальмують упровадження дослідницького методу навчання: а) викладання спеціальних дисциплін переважно здійснюється пояснювально-ілюстративними та репродуктивними методами (традиційними); б) практичні й лабораторні роботи проходять за встановленим алгоритмом виконання завдань без аналізу й обґрунтування вибору конкретної методики; в) лабораторні роботи виконуються за заздалегідь визначеною методикою проведення експерименту, відсутні варіанти підбору експериментальних дій та обґрунтування етапів виконання досліджень, не

проводиться аналіз і систематизація одержаних результатів, статистична обробка даних; г) дослідницький метод навчання, за незначним виключенням (при виконанні науково–дослідницьких робіт), майже не використовується; г) студенти не володіють загальними методами розв’язання дослідницьких завдань. Загалом навчальна діяльність обмежується передачею готових знань. Викладачі рідко на заняттях використовують дослідницький метод навчання, а застосування частково–пошукового методу зводиться переважно до обмеженого рівня пізнавальної активності студентів.

Аналіз літературних джерел та проведене дослідження дозволило нам виділити основні причини недостатнього використання дослідницького методу навчання у вищій школі. По–перше, зорієнтованість освітньої системи на засвоєння певного обсягу знань, а не на формування компетентного спеціаліста. По друге, невідповідність планування видів чи елементів змісту освіти [5, с. 89]. Викладачі вищої школи у плані своєї діяльності недостатньо відводять часу на творчу діяльність студентів. По–третє, невміння студентів ще з школи працювати продуктивно і самостійно. По–четверте, недостатнє володіння викладачами методикою вибору доцільних методів навчання. По–п’яте, відсутність методичного супроводу дослідницького методу навчання.

У процесі експериментальної роботи нами проведене опитування та анкетування студентів з метою виявлення ставлення їх до навчання; інтересу студентів до навчальної діяльності; вибору методів навчання. Аналіз отриманих відповідей дав можливість зробити висновок, що у процесі навчальної діяльності знижується інтерес і рівень мотивації до пізнання. Посилення байдужого ставлення студентів до навчання, на нашу думку, пов’язане з відсутністю у них стійкої мотивації й інтересу до способу засвоєння знань (рис. 1 – 3).

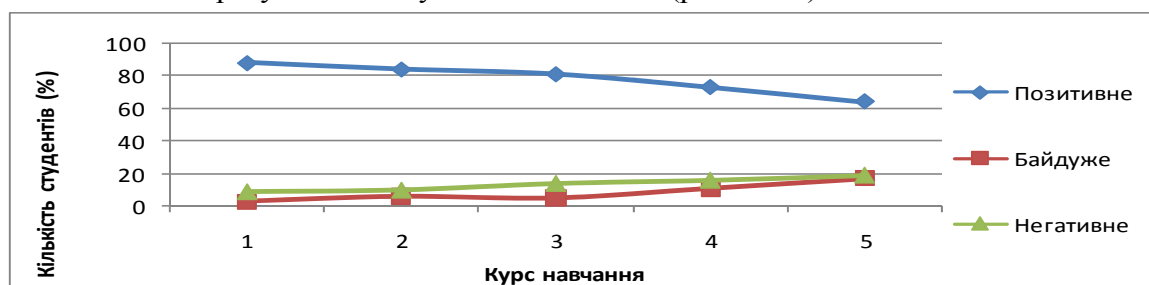


Рис. 1 Ставлення студентів до навчання

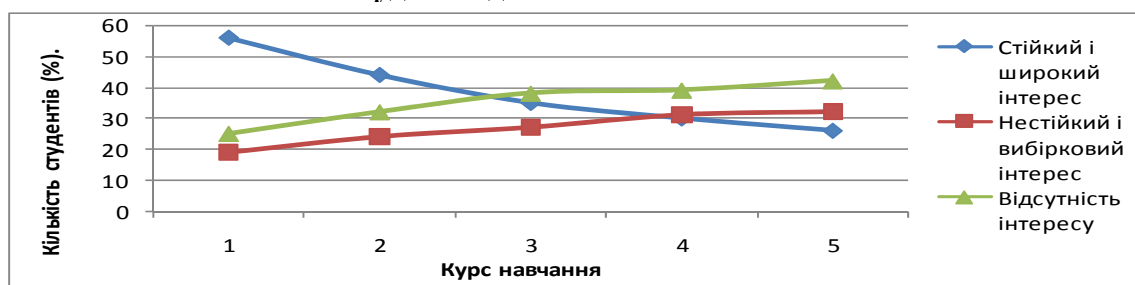


Рис. 2. Інтерес студентів до навчальної діяльності

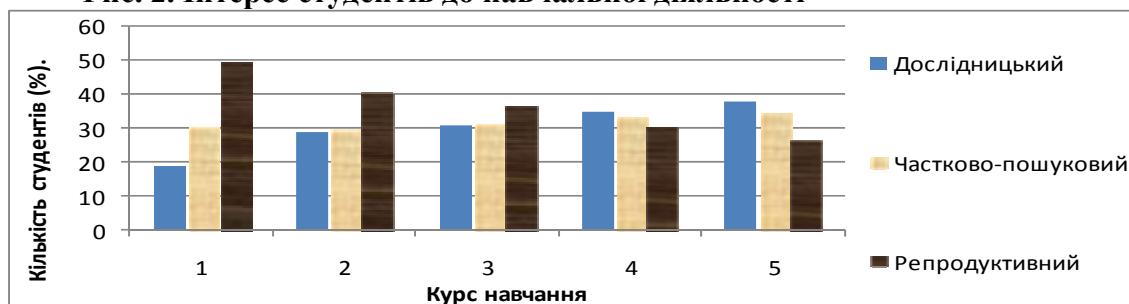


Рис. 3. Надання студентами переваги методам навчання

Опитування студентів засвідчило, що у першокурсників висока зацікавленість у отриманні спеціальності за вибраним фахом, на першому курсі (96%), але за період навчання вона знижується (на п'ятому курсі – 75%). Подібна тенденція відмічається і в ЗНЗ, де безперервно посилюється негативне ставлення до навчання учнів від молодших до середніх та старших класів. У спеціальних роботах Ю. Бабанський відмічав, що це пов'язане з особливостями психології учнів та недостатнім урахуванням її в навчально-виховному процесі, а також виникненням розходження між професійною й навчальною орієнтацією старшокласників [3, с. 55–56]. Слабка зацікавленість студентів у навчанні свідчить про недостатнє використання методів стимулювання і мотивації та як наслідок ми відмічаємо розчарування у майбутній спеціальності, малий відсоток охоплення студентів участю в науково-дослідницьких роботах.

Уміння розв'язувати студентами навчальні й виробничі завдання дослідницьким методом може бути забезпечене лише через його систематичну організацію у вищій школі та реалізоване за таких умов: а) пізнавальний матеріал, вибраний для дослідження, не подається в готовому вигляді, а вимагає самостійної пошукової діяльності, яка ґрунтується на здобутих знаннях та способах логічно усвідомленої пошукової діяльності; б) активна дослідницька діяльність студентів має наближатись за характером до наукового дослідження; в) у процесі пізнання студенту потрібно не тільки знаходити, але й творчо застосовувати нову інформацію та способи діяльності у першу чергу як інструмент подальшого дослідження; г) навчальне дослідження повинне забезпечувати глибоке оволодіння теоретичними і практичними положеннями відповідної науки та максимально розвивати пізнавальні здібності.

Використання дослідницького методу навчання вимагає наперед детально розробленої викладачем стратегії формування у студентів певних способів діяльності, притаманних науковому пізнанню. Зокрема форм і послідовності використання дослідницького методу, прийомів інтуїтивного передбачення шляхів розв'язання та логічного обґрунтування висунутих гіпотез, диференційованої допомоги, способів перевірки та контролю тощо. Стратегія дослідницької діяльності передбачає сформованість у студентів окремих дослідницьких прийомів, наукових методів пізнання, їх системної сукупності, що потребує: 1) вибору певного кола типових, актуальних і доступних дослідницьких тем; 2) опису структури діяльності, тобто побудова операційної моделі, логіки діяльності, що відповідає реальним дослідницьким діям, за допомогою яких студенти зможуть самостійно вирішувати завдання певного рівня складності (рис. 4); 3) розроблення системи навчально-дослідницької діяльності, яка дозволить не тільки оптимізувати пізнавальну роботу студента, але й створить умови для його саморегуляції [4, с. 172–173].

Методика дослідницького навчання побудована на використанні дослідницьких прийомів. Вона має специфічні риси підсилення уваги викладача до формування у студентів розвиваючого пізнання, прийомів творчої праці та ініціативи. Процес засвоєння дослідницьких прийомів і наукових методів пізнання ми розуміємо як перехід від простого ознайомлення з описом дослідницьких прийомів та методів до вироблення стійких операційних структур, на підставі яких розгортається достатньо складне дослідницьке навчання. На початкових етапах формування операційної структури подається опис кожної простої операції, кожен студент будує свою пізнавальну дослідницьку діяльність згідно із запропонованою моделлю (див. рис. 4).

Він самостійно починає попереднє орієнтування (I), приймає тему дослідження (II), виділяє предмет і визначає мету діяльності, налаштовує відповідним чином на роботу. Це стимулює студента до висунення гіпотез (IV), установлення структурно-логічних зв'язків, визначення кола недостатніх знань і способів діяльності (III). Виконуючи заплановані дослідницькі дії, досягаються практичні та теоретичні результати (VI), в окремих випадках завдання розчленовуються на підзавдання (V). Контролюючи свою діяльність студент, формує попередні висновки, установлює остаточні результати (VII), перевіряє хід дослідження, досягає мети (VIII). Таким чином забезпечується повна саморегуляція дослідницької діяльності [6, с. 65–70]. Під час організації констатувального експерименту з перевірки ефективності впровадження дослідницького методу навчання ми намагалися дотримуватися наступних умов: 1. Набуття кожним студентом потрібних теоретичних знань та практичних умінь для повноцінного

проведення досліджень. З метою попередньої підготовки студентів ми використовували типові види діяльності з вивчення відповідних теоретичних положень й алгоритмів розв'язання. Аналізуючи таку підготовку, виокремили характерні помилки, відсутність знань та логіки дослідницької діяльності: невідповідність теоретичних положень практичним діям та відсутність усвідомленого алгоритму розв'язання. 2. Систематичне стимулювання й заохочення самостійного пошуку, дослідження, оригінальності думки. З цією метою аналізували додатково варіанти завдань з різними способами розв'язання. 3. Забезпечення фіксації й обґрунтування вибраного алгоритму дослідження, критеріїв доцільності та альтернативних шляхів. 4. Створення умов діяльності, що вимагають конструювання, переконструювання і доконструювання типових алгоритмів досліджень, діяльності чи нової інформації. 5. Використання на початковому етапі впровадження дослідницького методу навчання частково–пошукового методу навчання. 6. Кожне нове дослідження починати з ґрунтовного вивчення та аналізу теоретичних положень і відомих досліджень. Основна мета такого підходу – визначення доступності певного рівня завдань і видів діяльності.

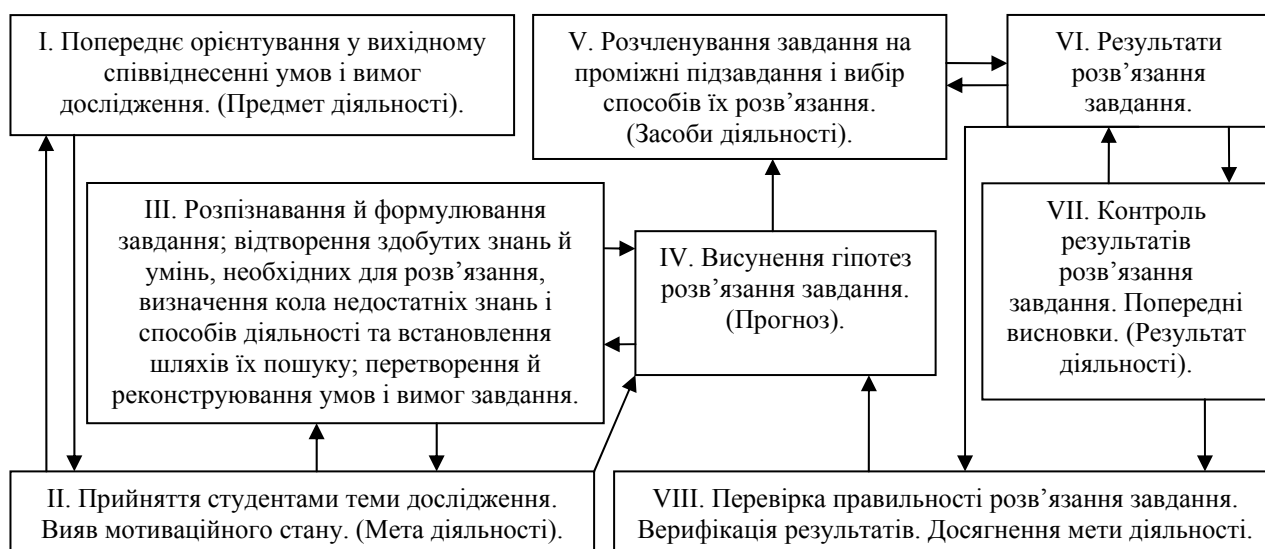


Рис. 4. Операційна модель дослідницької діяльності

Переваги попередньої підготовки, як показала проведена робота, були такі: а) студенти активно й усвідомлено сприймають та засвоюють матеріал, гнучко та вдало асоціюють його із засвоєним раніше, що створює умови для ширшого використання самоосвіти й колективної співпраці; б) швидше відбувається процес адаптації в самостійну дослідницьку діяльність, при цьому прискорюється активний розвиток пізнавальних здібностей студентів, відчутно зменшується кількість відстаючих і невідстаючих студентів; в) затрати часу викладача та студентів для попередньої роботи значно менші від часу, необхідного для наступної ліквідації недоліків і помилок дослідницької діяльності; г) диференційований підхід забезпечує найкращі умови визначення пізнавальних здібностей та готовності студентів до переходу на вищий рівень діяльності.

Під час дослідницького пізнання студенти використовували низку евристичних прийомів: тимчасове спрощення умов, скорочення даних та шуканого завдання; аналіз загального положення на окремих прикладах; розгляд «крайніх випадків»; зміна вимог завдання; розв'язання завдання від «кінця»; тимчасове блокування складових у аналізованій системі; використання різноманітних аналогій. У результаті діяльність студентів спрямовувалася на пошук конкретного способу вирішення дослідницького завдання і побудову вихідної ідеї (гіпотези), після формулювання завдань дослідження попередньо зняті обмеження знову вводилися в умову завдання. Дослідницький процес, навмисно полегшений на початку діяльності, розгортався й ускладнювався, поступово проходячи визначений завданням шлях і лише на

останньому етапі встановлювались достатньо узгоджені та цілісні співвіднесення компонентів усієї системи дослідницького пізнання.

Проведений нами констатувальний експеримент показав, що у магістратурі 41% студентів не обґрунтовує дослідницькі завдання виходячи з гіпотези дослідження; 35% студентів не можуть адекватно зібрати та опрацювати необхідну інформацію; в 58% студентів відсутня усвідомлена самостійна діяльність під час розв'язання дослідницьких завдань; 49% студентів відчувають значні ускладнення у процесі самостійного засвоєння теоретичного матеріалу і практичних дослідницьких дій; 43% студентів недостатньо володіють теоретичним матеріалом для проведення власних досліджень.

На підставі отриманих даних нами визначено, що лише 25% студентів можуть навчатися з використанням дослідницького методу, 34% студентів – за частково-пошуковим, що передбачає надання допомоги у процесі діяльності (часткових пояснень, указівок, аналогій), решта студентів постійно потребують допомоги у вигляді зразків відповідної діяльності, детальних і систематичних пояснень, зовнішнього контролю. Для цієї групи студентів більш прийнятний пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи навчання. Наша експериментальна робота підтвердила результати дослідження, проведені В. Андреевим, які дозволили встановити, що 38% студентів можуть виконати експериментально-дослідницьке завдання без допомоги зовні, у їх діяльності домінують відповідні прийоми експериментального методу дослідження, здійснюється перенесення прийомів у нову ситуацію, тобто для цих студентів застосування дослідницького методу є ефективним і доцільним [1, с. 50–57]. Деяке відхилення в одержаних нами результатах констатувального експерименту пояснюється низкою причин: складністю змісту діяльності (лабораторні роботи мають міжпредметний характер на відміну від досліджень, проведених В. Андреевим, переважно з предмета «Фізика»); до початку нашого експерименту дослідницький метод студентами систематично не використовувався; евристичні прийоми, часткові пояснення, вказівки і рекомендації В. Андреева, використані нами для досліджень, не повною мірою забезпечують високий рівень дослідницької діяльності, що, на нашу думку, потребує розроблення специфічних прийомів застосування дослідницького методу, формування нового змісту освіти, який матиме творчий компонент діяльності, виходячи зі специфічних умов навчання.

До позитивних результатів, одержаних у ході констатувального експерименту, ми відносимо:

- В експериментальних групах зростає інтерес (при одночасному оцінюванні доступності виконання) до складних і нестереотипних шляхів (алгоритмів) розв'язання дослідницьких завдань.

- Студенти експериментальних груп володіють сформованими узагальненими пізнавально-дослідницькими вміннями порівняно з контрольними групами, де такі вміння відмічаються епізодично й характеризуються невмотивованістю характеру.

Особливі труднощі у процесі дослідницької діяльності студенти відчувають під час формулювання гіпотез, складання завдання (плану) дослідження, визначення поля пошуку і причинно-наслідкових зв'язків, представлення розгорнутих висновків. Наші спостереження показали, що результати дослідницької діяльності значно поліпшуються, якщо студенти: 1) стикалися з аналогічними дослідженнями; 2) цілеспрямовано вчилися «бачити проблему дослідження» і формулювати дослідницькі завдання; 3) мали відомий загальний алгоритм розв'язання; 4) мали високий рівень навченості й пізнавальних можливостей; 5) систематично розв'язували дослідницькі завдання; 5) мали високий рівень працездатності та уваги.

Використання дослідницького методу навчання студентами сприяє не лише засвоєнню операційної моделі розумового мисленнєвого пошуку, а й змінює структуру оцінок різних видів діяльності, підвищує суб'єктивну значимість тих способів діяльності, що вимагають творчого підходу, в яких розкриваються інтелектуальні можливості студента. Наші експерименти дозволили констатувати: оволодіння методами і прийомами дослідницького пізнання студентами актуалізує оцінку ймовірності досягнення ними успіху та підвищує точність прогнозованих результатів дослідження.

Література

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособ. – М.: Высш. школа, 1981. – 240 с.
2. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / За ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
3. Выбор методов обучения в средней школе. / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1981. – 176 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М.: Педагогика, 1970. – 232 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Пидкасистый И.П., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

Осадча І.

СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто феномен відповідальності особистості, визначено його сутність та специфіку. Автор розкриває значення професійної відповідальності в процесі підготовки майбутнього вчителя.

Ключові слова: відповідальність, майбутній учитель, педагогічна практика, професійна відповідальність вчителя.

Постановка проблеми. В умовах економічної розбудови та національно-культурного відродження України професія вчителя набуває особливого значення, а його професійна підготовка і становлення моральних якостей потребують додаткової уваги. Питання відповідальності актуальне у всіх сферах життєдіяльності людей. Актуальність проблеми формування професійної відповідальності як професійно-значущої якості майбутнього педагога обумовлена особливими вимогами, що накладає відповідна професійна діяльність на особистість фахівця. Робота вчителя вимагає від нього не лише володіння теоретичними знаннями та техніками, а й особливої структури особистості, де провідне місце належить таким якостям як: гуманістична спрямованість, здатність до емпатії, рефлексивність і, перш за все, відповідальність.

„Вчитель сам обирає форми і структуру навчальних занять, методи навчання, керуючись їх педагогічною доцільністю та іншими факторами, що зумовлюють результативність навчання і виховання школярів”, – підкреслюється у Концепції Загальної середньої освіти (12-річна школа), але він повинен усвідомлювати „свою соціальну відповідальність”, постійно дбати про своє особистісне і професійне зростання [3, с. 18].

Сучасний рівень підготовки професійно відповідальних учителів у вищих педагогічних навчальних закладах України ще не зовсім відповідає вимогам сьогодення, тому першочерговим завданням вищої школи має бути формування якісно нового покоління вчителів, які могли б поєднати в своїй особистості високий рівень професійної підготовки, навички організаційної діяльності та високі моральні якості особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В історії вітчизняної педагогічної думки питання, пов'язані з вихованням відповідальності вчителя, представлені досить широко в роботах О.Духновича, Н.Крупської, А.Макаренка, С.Миропольського, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Я.Чепіги, С.Шацького.

Проблемі професійної відповідальності вчителя свої дослідження присвятили сучасні науковці: Н. Березкина, І. Валеева, А. Донцов, В.Кузнецова, Л.Пашко, М. Цветаева, Т. Шихова.

Постановка завдання. Метою статті є розкрити сутність понять „відповідальність”, „професійна відповідальність”, визначити роль педагогічної практики у формуванні професійної відповідальності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Створення психолого-педагогічних умов для розвитку, формування відповідальності як професійної якості майбутніх вчителів створює необхідність визначитися із суттю явища, що вивчається.

Відповідальність у педагогічній літературі формується як „здатність особистості розуміти відповідність своїх дій заданій меті, прийнятим в суспільстві або у колективі нормам, у наслідок чого виникає почуття причетності до спільної справи, а при невідповідності – почуття невиконаного обов'язку” [7, с. 550].

У психології відповідальність визначається як „внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин вчинків, що здійснюються, та їхніх наслідків” [6, с. 60], чи „необхідність кому–небудь звітуватися у своїх діях, високо розвинене почуття обов'язку суб'єкта з позиції виконання ним прийнятих норм і правил” [1, с. 307].

Дослідниця Н. Мінкіна вважає, що „відповідальність – це філософсько–соціологічна категорія, яка відображає об'єктивно необхідні взаємини між особою, колективом, суспільством, які виражають історично конкретний характер їхніх взаємних обов'язків, що реалізуються у свідомій і вольовій поведінці та діяльності” [4, с. 23].

Таким чином, відповідальність – це якість особистості, при якій вона намагається дотримуватися і виконувати свій моральний обов'язок, незважаючи на існування або відсутність можливості чи бажання для його виконання.

Об'єктом відповідальності можуть бути інші люди, майбутні покоління, тварини, навколишнє середовище тощо. Відповідальність може бути обумовлена:

а) ненавмисно (природно або випадково) отриманим людиною статусом (наприклад, відповідальність батьків);

б) свідомо прийнятим людиною соціальним статусом (відповідальність педагога) або укладеними угодами (відповідальність робітника).

Розрізняють відповідальність природну і контракторну. Дуже часто відповідальність, що обумовлена статусом, усвідомлюється як покликання, а відповідальність, яка обумовлена угодою, – як обов'язок. Відповідальність, яка накладається груповими, службовими обов'язками може бути перевірена зовнішніми формами контролю – підзвітність, покарання. Відповідальність, що приймається особою самостійно, базується на внутрішніх почуттях і усвідомлюється як особистий обов'язок.

Професійна відповідальність майбутніх учителів повинна бути сформована на основі моральної відповідальності у процесі навчання у вищій школі. Е. Горбунь характеризує професійну відповідальність як інтегральну якість особистості, що включає усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, чітке знання професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної роботи, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи [5, с. 104].

У студентському середовищі ще не зжиті пасивність, утриманство, а деколи професійна підготовленість поєднується з „недостатньо відповідальним відношенням до праці, суспільних обов'язків” [2, с. 275]. У вузах склалася система виховання, але її окремі ланки, методи, форми недостатньо ефективні і не забезпечують повною мірою формування відповідальності у майбутніх учителів. Дуже часто недостатньо повно використовується потенціал дисциплін психолого–педагогічного циклу, кожна тема якого дозволяє використовувати закладену в нею інформацію для організації самовиховання, формування відповідальності та підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності.

Особливе місце у формуванні професійної відповідальності у студентів відіграє педагогічна практика, під час якої студент знайомиться з функціями вчителя, його роботою і, проводячи уроки, усвідомлює себе вчителем. „В процесі педагогічної практики, – підкреслює Л. Трепоухова, – студенти вперше перевіряють правильність вибору майбутньої професії, включаються в реальний навчально–виховний процес спільно з педагогічним колективом школи, усвідомлюють своє власне педагогічне «Я»” [8, с. 30]. Включення студентів в педагогічну роботу вже на молодших курсах дозволяє сформувати конкретне уявлення про сучасну школу і роль вчителя в навчально–виховному процесі, підготувати їх психологічно і практично до педагогічної діяльності.

Під час практики студенти вчаться самостійно виділяти проблеми і самостійно їх вирішувати. Таким чином, під час самостійного рішення педагогічних завдань і конфліктних ситуацій на студента накладається певна відповідальність, про яку вони

повинні бути завчасно попереджені на настановчій конференції. Кожне можливе рішення проблеми повинне бути ретельно продумане практикантом, і має бути спроектований попередній результат з метою виключення прийняття помилкового варіанту.

У процесі педагогічної практики реалізується ще один важливий аспект, який сприяє розвитку професійної відповідальності у майбутнього вчителя, – застосування теоретичних знань у практичній реалії. Під час пробних уроків студент усвідомлює свою соціальну відповідальність за передачу недостовірних знань молодшому поколінню.

Висновки. Таким чином, щоб випускники вищих педагогічних закладів мали відповідальність за організаторську, виховну роботу в школі і за розвиток кожної дитини, необхідно формувати цю якість починаючи зі студентських років. Відповідальність кожного зростає прямо пропорціонально розвитку активності, свідомості людини, самодіяльності та творчості, тому необхідно під час навчального процесу обрати такі методи і засоби навчання, так організувати творчу, колективну, самостійну роботу студентів, щоб процес становлення майбутнього вчителя відбувався в умовах співробітництва. Тільки завдяки наполегливій співпраці студента та викладача над формуванням професійної відповідальності майбутнього вчителя можна досягти успіху у становленні нового покоління відповідальних вчителів, які будуть прагнути до власного професійно–педагогічного вдосконалення.

Література

1. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность. Социологический аспект / Е.А.Якуба, В.П.Арбенина, А.И.Андрющенко и др. – К.: Вища школа, 1988. – 275 с.
3. Концепція загальної середньої освіти (12–ти річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. – №2. – С. 3–22.
4. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью: Учеб.пособие /Н.А.Минкина – М.: Высш.шк., 1990. – 144 с.
5. Нові технології навчання: Наук.–метод. зб. / Ред. кол.: Б.І. Холод (гол.ред.) та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор упорядник О.М.Степанов – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.
7. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
8. Трепоухова Л.А.Формирование личности учителя в процессе общественно–педагогической практики студентов / Профессиональная подготовка учителей в системе высшего педагогического образования. Межвузовский сборник научных трудов. М: МГПИ им.В.И.Ленина, 1982. – 180 с.

Попова Г., Попов М.

ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ

Автором статті теоретично обґрунтовано особливості формування іміджу сучасного вчителя.

Ключові слова: педагогічна професія, професійний успіх, імідж, професійний імідж, структура та єдність педагогічного іміджу

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зміни, що відбуваються у житті сучасного суспільства з особливою гостротою зумовлюють загострення проблеми адаптації поведінки педагога з метою досягнення соціального та професійного успіху. Прагнення викликати в інших певне враження з метою підвищення власної спроможності щодо досягнення поставленої мети, безумовно, є природним. Саме така постановка питання відображає процес становлення неповторного особистісного начала у поведінці педагога, оскільки ця неповторність є характерною формою буття „світу” людини у „світі” соціуму.

Індивідуальний імідж сучасного педагога – одна з малодосліджуваних форм такого буття. Це явище цікаве для педагогічної науки насамперед у контексті нових вимог, що ставляться до педагога та вихованця в умовах становлення

демократичного суспільства в Україні, де на першому плані стоять гуманістичні цінності – цінність особистості, її вільний духовний та моральний розвиток.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділенням невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Проблема іміджу вчителя у сучасній науці в рамках нового напрямку, отримала назву „педагогічна іміджелогія” (Калюжний А., Петрова Є., Шепель Є. та ін.). Звертає на себе увагу появлення великої кількості робіт, публікацій присвячених формуванню іміджу вчителя (Баженов І., Бекетова Є., Сланскова І., Єлфімова М., Жарікова Л., Зеленська Т., Пасюк А., Попова Ж., Тарасенко Н., Шнурко Н. та ін.), педагогів вищої школи (Сорокіна Н., Ханіна І., Чертикова І. та ін.). Однак необхідно підкреслити, що серед перелічених авторів не існує єдиного погляду на сутність іміджу вчителя як соціально–психологічного явища, якому притаманна системність і цілісність. Це пов'язано з недостатністю практичних, емпіричних досліджень у цьому напрямку, котрі б дозволили науково узагальнити отримані дані.

Тема іміджу вчителя набуває нового значення у зв'язку з аналізом таких різноманітних аспектів як психологія іміджу (В.Белобрагін., В.Зазикін., Л.Лаптев., А.Панасюк., О.Перелигіна., О.Петрова., Г.Почепцов., С.Сергієнко та ін.), професійна культура вчителя (І.Зарецька, В.Краєвський, А.Ситник, В.Сластьонін, Л.Митина, Н.Тарасенко). Розроблено цікаві підходи, що розглядають вчителя як людину–творця та визначають роль та значення педагогічного артистизму (Ю.Азаров, О.Булатова, І.Зязюн, В.Кан–Калік, Ю.Львова, В.Моргун, Г.Переухенко та ін.).

Умови та фактори формування позитивного іміджу загальноосвітнього закладу були досліджені Т.Пискуною, Ю.Черновим, однак педагогічні аспекти іміджу фахівця залишилися за рамками зазначених досліджень.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Аналіз наукової психолого–педагогічної літератури показав недостатню розробленість проблеми формування педагогічного іміджу, що визначає, на наш погляд, актуальність обраної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Педагогічна професія достатньо специфічна – саме педагог постійно знаходиться у полі пильної уваги учнівської, студентської, колегіальної та батьківської громадськості. Однак прийнято вважати, що педагогічний вуз готує перш за все спеціаліста, котрий володіє певним набором знань, умінь, технологій, проте людинознавчим дисциплінам надається другорядне місце.

Особливо сьогодні, в період бурхливого розвитку високих технологій, завданням вчителя є не тільки надання знань, однак відсутність в учня інтересу до педагога як до особистості дуже часто шкодить його авторитету. Тому, дуже важливим є встановлення тонкої взаємодії педагога з учнем, результативність якої залежить від ставлення вчителя до світу, оточуючих, до самого себе.

Беззаперечним є той факт, що без зацікавленості особистістю педагога відсутній інтерес до предмету, який він викладає і навпаки, захопленість його особистістю – дієвий засіб активізації зацікавленістю предметом. Саме учні дають енергію творчого життя вчителя, а він відкриває їм „нові перспективи”. Тобто, яким би професіоналом не був вчитель, він зобов'язаний постійно удосконалювати свої особистісні якості, створюючи, таким чином свій імідж.

Додержуючись думок В.Лещинського та С.Кульневича [7], щодо створення професійного образу педагога, нами було проведено опитування старшокласників ЗОШ № 10 м. Слов'янська в процесі якого було отримано відповіді. Цікавими у руслі нашого дослідження стали наступні:

- „Коли вчитель одягнений зі смаком, ми переймаємося невеликою повагою до нього”.
- „Те, як учитель одягнений, впливає на запам'ятовування матеріалу. Я вважаю, тут такий механізм. Якщо він із смаком, сучасно одягнений, ми їй віримо”.
- „Проблему зовнішнього вигляду вчителя треба вирішувати негайно. Над нашою класною всі сміються. У неї неробоча обстановка в класі. Причина – постійне обговорення нами її зовнішнього вигляду”.

• „Багато вчителів старого загартування дозволяють собі недбалість і неакуратність в одязі, зачісці, манерах. Звідки у дітей візьметься естетичний смак, якщо вони з дитинства бачать перед собою відсутність смаку та убозтво?”

Сьогодні відсутні сумніви у обов'язковості іміджу ділової людини, котрий розглядається як складова культури ділового спілкування. На превеликий жаль у педагогічному середовищі далеко не всі стурбовані, яке враження вони справляють на оточуючих. Учителі занадто принижують значення свого іміджу, про що свідчать данні соціологічних досліджень – лише 19% педагогів задоволені своїм зовнішнім виглядом [18]. Адже імідж – своєрідний інструмент, який допомагає вибудовувати стосунки з оточуючими, що є дуже актуальним сьогодні, коли педагоги опинилися у складній боротьбі з новітніми інформаційними технологіями за те, кому бути джерелом інформації.

Перш ніж мова піде про формування професійного іміджу вчителя, звернемося до витоків та деяких аспектів поняття „імідж”.

У перекладі з англійської мови „image” означає образ. Походження зазначеного поняття має декілька тлумачень. Деякі науковці вважають, що термін походить від латинського „imago”, безпосередньо пов'язаного з зі словом „imitar” – імітувати. За тлумачним словником Мерріама Вебстера „імідж – це штучна імітація (утворення) або подача зовнішньої форми об'єкта і, особливо, особи”. Існують дослідники, котрі не заперечуючи латинського походження слова „imago”, вважають, що таку назву мали посмертні воскові маски у Стародавньому Римі. Саме вони, як відомо, демонстрували облагороджений вигляд, виступали запорукою позитивної характеристики покійного.

У звичному тлумаченні поняття „імідж” вперше застосував З.Фрейд. За його визначенням, „імідж” – це не стільки реальний образ людини (Ego), скільки ідеальний образ (Super Ego), який, істинно розбігається з реальним [14; с. 18–24]. З 40–х років ХХ ст. термін почали використовувати спеціалісти з реклами та PR. На початку 60–х р. О. Феофанов у книзі „США: реклама и общество” (1974 р.) трактує імідж як визначальний засіб психологічного впливу рекламодавця на споживача [16, с.194–197].

У Новому словнику іншомовних слів [4] імідж визначено як „цілеспрямовано сформований образ певної особи, явища чи предмета, який підкреслює певні ціннісні характеристики й покликаний справити емоційно–психологічний вплив на когось з метою популяризації, реклами тощо. Імідж – це візуальна привабливість особи”.

У останніх дослідженнях трактовка поняття „імідж” пов'язана з поняттями образу людини [11; с.27–30], враження [1], або уявлення про неї [6], з тим яким чином вона презентує себе оточуючим [3]. У наукових пошуках присвячених вивченню іміджу як глобального соціального явища [2, 17] можна знайти характеристики „ілюзорності” природи зазначеного феномену, його змісту, умов виникнення та розвитку в сучасному суспільстві.

У літературі існують вказівки на те, що імідж може виникати стихійно [19, 10] та створюватися штучно [16, 3, 8, 13].

Що стосується стихійного іміджу необхідно зазначити, що дане явище залежить від репутації суб'єкту і формується неконтрольовано, безсистемно, іноді набуваючи негативних характеристик, котрі в свою чергу, мають руйнівний вплив на сприйняття суб'єкту оточуючою аудиторією, зашкоджують його кар'єрному зростанню. На відміну від, стихійного, штучний імідж є контрольованим, формується свідомо з урахуванням змісту соціальної ролі, життєвої позиції та установок суб'єкту та з використанням різноманітних PR– технологій.

Створення штучного іміджу базується на бажанні приховати реальність, тобто основою іміджу виступає псевдореальність. Виступаючи прийомом досягнення певної мети, імідж спроможний наділяти об'єкти неіснуючими цінностями, тобто такими, що перебувають за межами їх істинних характеристик. На думку авторів [8, 9], імідж здатний блокувати раціональне пізнання та формувати неадекватне відображення дійсності. Його можливо продукувати, змінювати, підтримувати, а можна зруйнувати.

Таким чином, імідж – це явище символічної природи, що містить у собі та транслює певну інформацію про людину з метою впливу на оточуючих, частково інформацію про те, до якої поведінки можна вдаватися у стосунках з носієм іміджу та

на яку поведінку можна чекати від нього самого, чим наповнено зміст його соціальної ролі. Отже, іміджем людини є те, що зорієнтовано на сприйняття оточуючими та спрямовано їм як повідомлення про статус, професійну приналежність, причетність та роль у подіях, унікальність особистісних рис.

Проникнення поняття „імідж” у педагогіку з іміджелогії, реклами, менеджменту, політології є не випадковим. Бо для сучасного вчителя питання створення та підтримання особистого і професійного іміджу постають надзвичайно гостро. Це пов'язано з невисоким престижем учительської професії як серед дорослої частини населення так і серед дітей. Тому постає завдання пред'явлення себе у якості серйозного професіонала та цікавого своєю унікальністю спеціаліста, несхожого на інших. Імідж стає засобом повідомлення учневі про розподіл ролей у класі: „я – вчитель, а не людина, яка випадково опинилася у класі, ти – учень, а не дитина, що прийшла відпочивати та погратися”. За такої ролі виникає можливість продемонструвати не тільки професіоналізм, але й свою цінність, навіть незамінність саме у якості виконавця цієї ролі.

У дослідженнях присвячених проблемі професійного іміджу підкреслюється позитивний характер іміджу вчителя як невід'ємної умови його привабливості в очах вихованців та, як наслідок, зацікавленості предметом який він викладає.

На глибоке переконання науковців, у іміджі повинні, гармонійно поєднуватися, виражатися найкращі особистісні та професійні якості вчителя. До сукупності цих якостей належать оформлення зовнішності та особливості поведінки, що демонструють як професіоналізм так і бажання взаємодіяти з учнями, доброзичливість та чарівність – якості, що викликають довіру, бажання спілкуватися та навчатися саме у цього педагога [5, 6, 7, 9].

Отже, імідж педагога – емоційно забарвлений стереотип сприйняття його образу в свідомості вихованців, колег, соціального оточення та масовій свідомості. Під час формування іміджу вчителя його реальні якості тісно переплітаються з штучними та тими, котрі приписують йому оточуючи [5]. Але необхідно пам'ятати про існування етичного аспекту необхідності формування «правдивого» іміджу. Це зумовлено необхідністю виховання учня власним прикладом, а використання оманливого іміджу спричиняє виховання брехнею, навіювання думки про те, що важливіше здаватися кимсь, чим бути таким насправді. Такі дії вступають у протиріччя з метою виховання, етичними установками та прагненнями особистості.

У дослідженнях Л.Мітіної представлено варіант структури іміджу вчителя: він фокусується навколо легенди суб'єкта іміджу, його життєвої позиції та установок, що включають високу самооцінку, позитивне ставлення до життя, віру у добро, відчуття причетності до того, що відбувається, уміння змінюватися, навчатись у життя, ризикувати. „Периферичну” частину іміджу складають: образ, що залишає людина після себе, зовнішнє оформлення суб'єкта іміджу, рівень його духовного та інтелектуального рівня, соціальний досвід та інтереси [9].

Більш детально структуру та єдність педагогічного іміджу, на наш погляд, можна представити таким чином [12, с.254– 257]:

- „ядро іміджу” складають позиції, установки та легенда, яка є невід'ємною складовою іміджу. В контексті іміджу це створення біографії, що вміщує не просто фіксовані події життя, а знакові факти, та зосередження уваги на вчинках особистості. Під знаковими подіями можна розуміти закінчення ВНЗ, цікаві факти з педагогічної діяльності, особисті знайомства з видатними вченими, політиками державними діячами, нагородами тощо.

Сформоване „ядро іміджу” складається з емоційності, гри уяви, асоціативного бачення, внутрішнього настрою та творчості, неочікуваних та яскравих сценаріїв уроку, упевненої поведінки в умовах публічності тощо. Саме це лежить в основі внутрішнього образу вчителя.

Необхідно також зазначити, що для створення сучасного іміджу особливо важливо, щоб позиції та установки особистості співпадали з психологією „переможця”.

- візуальний компонент – те, що сприймається через зоровий аналізатор та впливає на сприйняття. Візуальна привабливість вважається першочерговою складовою іміджу педагога. Зовнішність вчителя повинна бути сучасною, такою, що викликає

повагу і довіру. Тут мають значення витонченість, бездоганна акуратність зовнішнього вигляду, прийнятна кольорова гамма робочого костюму, правильно виконаний макіяж, естетично представлена зачіска тощо. Зовнішній образ – це також володіння технікою гри та ігрової подачі, демонстрація особливих форм виявлення індивідуального бачення матеріалу, передачі свого емоційного ставлення до дійсності, вміння самопрезентації, візуальна привабливість, довершена режисура уроку.

Так званий „невербальний імідж” є складовою візуального компоненту, що вміщує в собі наявність приємних манер педагога: жестів, міміки, постави, ходи, поз. Мистецтво володіння зазначеними елементами сприяє прискоренню адаптації до виникаючих обставин та налагодженню ефективної комунікації з аудиторією.

- вербальний компонент включає зміст ключових послань у словесній формі з метою впливу на емоції. Важливою складовою іміджу педагога є красномовство. Культура мовлення – це вміння активно використовувати сучасну літературну мову з усіма багатими її можливостями, з характерними літературній мові нормами. Елементами мовленнєвої культури вчителя прийнято вважати правильну вимову, вільне невимушене оперування словами, відмову від вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетичну виразність, інтонаційне розмаїття, чітку дикцію, розмірений темп, вірне використання логічних наголосів та психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою.

- емоційний компонент як візуально-вербальна інформація, що зчитується на емоційному рівні. Наявність емоційної складової дає можливість констатувати закріплення створеного іміджу в свідомості оточення, завдяки виявленню та сприйняттю психічної індивідуальності суб'єкту іміджу, відчуттю його емоційних станів. Візуально-вербальна інформація отримана об'єктом на емоційному рівні може створити образ спокійного, впевненого, врівноваженого педагога, або навпаки категоричного, нестриманого владолобця. Часом у процесі роботи вчителі не звертають увагу на вимоги до професійного мовлення припускаючи занадто швидкий темп мовлення, невиразність у вимові, ковтання кінцевих звуків, що може спричинити учнівські пустощі з цього приводу. Подібне враження від учителя звісно не надасть йому привабливості в очах учнів, батьків, колег, а його імідж відповідно зазнає шкоди.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Знання складових іміджу та їх змістової наповненості, узгоджена взаємодія його елементів сприятимуть цілеспрямованому формуванню образу, якому притаманні певні якості, що асоціюються з конкретною індивідуальністю та відзеркалюються у свідомості емоційно забарвленим стереотипом.

Література

1. Алехина И.В. Имидж и этикет делового человека. –М.: Дело, 2001.
2. Гусаров Ю.В. О некоторых основаниях разделении понятия „образ” и „image” // Вестник АиГУ, №7, 1999.
3. Егорова-Гантман Е.В. Имидж лидера. –М.:Знание, 1994.
4. Захаренко Е.Н., Комарова Е.Н., Нечаева И.В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. –М.: Азбуковник, 2003, 783 с.
5. Калюжный А.А. Технология построения имиджа учителя // Гуманистическое образование в школе: теория и практика. Информационно-методический и дидактический журнал. №5, 2004.
6. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. –М.: Владос, 2004.
7. Лещинский В.И., Кульневич С.В. Учимся управлять собой и детьми: Педагогический практикум. М.: Просвещение. 1995.
8. Лобачев Е.В. Имидж руководителя. –М.: Учеб.-исслед. Центр Московской федерации профсоюзов, 1999.
9. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. –М.: Сентябрь, 1999.
10. Перельгина О.О. Психология имиджа. –М.: Аспект пресс, 2002.
11. Петрова Е.А. Имиджология: современное состояние и перспективы развития в России. – М.: Альфа, 2003. –С.27–30.
12. Попова Г., Попов М. Використання можливостей PR-технологій у формуванні несприятливого ставлення учнівської молоді до девіантних форм поведінки // збірник

- наукових праць. Вип. XXXVIII / За заг. ред. проф. В.І.Сипченка. –Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007.–С.254–257.
13. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. –Киев: Рефл–бук; Ваклер, 2000.
 14. Савельева О.О. Имидж и имиджмейкеры // Обществознание и школа, 1998, №6. –С.18–24.
 15. Феофанов О.А. США: реклама и общество. –М.: Мысль, 1974.; Егорова–Гантман Е.В. Имидж лидера. –М.:Знание, 1994.
 16. Феофанов О.А. США: реклама и общество. –М.: Мысль, 1974. –С.194–197.
 17. Фролов П.Д. Імідж політичного лідера у друкованих ЗМІ: шляхи та методи навчання. Наукові студії з соціології та політичної психології. Матеріали звітної наукової сесії Науково–практичного центру політичної психології АПН України 28–29 лютого 1996 року, Випуск 2. – С.147–158.
 18. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. М., 1994.
 19. Шепель В.М. Человеческая компетентность менеджера. –М.: Народное образование, 1999.

Руденко Ф.

ВИКОРИСТАННЯ ПРАВОВИХ СИТУАЦІЙ І ТЕСТІВ У ФОРМУВАННІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРАВОВИХ НАУК

В статті розглянуто питання використання тестів, правових ситуацій для формування правової компетентності в процесі створення умов при викладанні правових наук.

Ключові слова: *правова компетентність, тестові технології, створення умов для самовдосконалення.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. наголошує на необхідності переходу до нової гуманістично–інноваційної філософії освіти. Її суть – освіта для людини. Мета – виховання вільної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, критичного мислення, прийняття відповідальних рішень, здійснення усвідомленого вибору у житті. Тобто йдеться про формування не просто навченості як суми знань, умінь і навичок випускників навчальних закладів, а про нову якість молодшої людини – компетентність.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасною наукою пропонується розподіл компетентностей на ключові (надпредметні), галузеві й предметні. [1, с.7]. Проблеми сутності життєвих компетентностей та педагогічного супроводу їх формування ще недостатньо розроблені в сучасній науці. Українські вчені (Л.Лепіхова, Л.Сохань, І.Єрмаков, О.Пометун, Н.Бібік, О.Овчарук, О.Савченко та ін.) досліджують питання, пов'язані з формуванням життєвих компетентностей особистості. Єдина точка зору щодо визначення понять, «компетентність», «компетенція», їх видів, структурних елементів, класифікацій, як стверджує Т.М. Філіпенко, поки що відсутня. Водночас існує нагальна потреба переведення цієї проблеми в методичну та практичну площину.[2,с.8]

Постановка завдання. Враховуючи значення правової компетентності, яке покликане формувати правознавство як дисципліна, а саме, реалізувати і послідовно отстоювати свої права; застосовувати процедури і технології захисту власних інтересів, прав і свобод та прав і свобод інших людей; виконувати громадянські обов'язки в межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що в межах чинного законодавства України відповідають інтересам самореалізації особистості та захищають її права.

Такі вимоги ставлять за практично значущу мету діяльності викладача не управління процесом засвоєння студентами знань, а педагогічний супровід формування компетентної особистості.

Такі інновації передусім простежуються в характері взаємовідносин усіх учасників педагогічного процесу.

По–перше, в навчальному закладі створюється особлива атмосфера взаємодовіри та взаємоповаги: від директорського або ректорського «Чим я можу допомогти?» – до студентського «Я хотів би сьогодні з вами відпрацювати...».По–

друге, використовуються стилі спілкування на основі партнерства та зацікавлення спільною творчою діяльністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми чітко уявляємо, що особистість активного громадянина формується лише за умови реальної участі в тій діяльності, в якій спробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські і правові цінності. Педагог не навчає, виховує чи розвиває, а співпрацює з вихованцями, навчаючись і самовдосконалюючись разом з ними.

Для досягнення зазначеного на практичному рівні створюємо відповідні умови, здійснюємо систему заходів, що, становлять сутність педагогічного супроводу.

Для досягнення бажаного результату на конкретному занятті використовуємо різноманітні прийоми розвитку пізнавальних мотивів, а саме: створення проблемної ситуації; використання дилем, асоціацій; використання відеофрагментів з відомих художніх, навчальних, анімаційних фільмів, добір та обговорення матеріалів ЗМІ; аналіз уявних ситуацій тощо.

Найбільшу складність на цьому етапі становить робота з правовими документами. Робота з поняттями будується відповідно до законів логіки, а саме: починається з засвоєння певного алгоритму визначення і осмислення термінів що містяться в правових документах.

Так, для розв'язання юридичної ситуації з галузі будь-якого права студентам пропонується наступний алгоритм:

- назвати галузь права й окреслити нормативно-правову базу;
- дати визначення основного поняття;
- проаналізувати його ознаки;
- з'ясувати підстави виникнення відповідальності;
- зробити загальні висновки, що містять підстави правомірності або неправомірності ситуації.

Запропонований алгоритм не є догмою і студенти можуть його застосовувати на початковому етапі формування компетентностей, додаючи власні знання, набуваючи впевненості у власних силах і суха теорія права перестає бути для нього відстороненою, стає зрозумілою. Паралельно з відпрацюванням нормативних документів відбувається переведення підсвідомого уявлення щодо соціальних норм взагалі, їх розуміння на побутовому рівні до вмотивованої правомірної поведінки свідомого громадянина, який знає свої права і застосовує їх у повсякденному житті. Це вже певний шабель формування правової культури, на якому створюється система внутрішніх регуляторів поведінки, а отже реалізується виховний вплив правознавства. Особливої уваги набуває тестовий контроль. Як відомо, педагогічний тест – система тестових завдань специфічної форми, визначеної складності, яка дозволяє якісно, об'єктивно оцінити структуру знань, виміряти рівень навчальних досягнень. Переваги: вища об'єктивність контролю; оцінка більш диференційна; тестування більш ефективно (економія часу, обробка результатів)

Відпрацьовано певну схему роботи з тестами. Традиційно форми тестових завдань передбачають наступне:

1. Завдання з вибором однієї або декількох правильних відповідей (“закрита форма тестів”)
2. Завдання на відповідність
3. Завдання на визначення правильної послідовності
4. Відкрита форма тестових завдань[4]

Наприклад: Два юнаки, погрожуючи ножами, вимагали від громадянина С. віддати коштовності та гроші. У відповідь С. здійснив кілька пострілів із зареєстрованого газового пістолета, заподіявши тілесні ушкодження одному з нападників. Визначте, яка обставина виключає юридичну відповідальність С. у цій ситуації:

- А.** необхідна оборона; **Б.** діяння, пов'язане з ризиком;
 - В.** виконання спеціального завдання; **Г.** крайня необхідність.
- Або такий варіант: Розташуйте стадії кримінального процесу в правильній послідовності:

- А** судовий розгляд у першій інстанції; **Б** касаційне провадження;

В апеляційне провадження; Г дізнання.

За допомогою тестів перевіряємо і теоретичну базу студентів, і вміння застосовувати знання на практиці. Розв'язання юридичних ситуацій і тестів дає змогу вирішити одночасно декілька комплексних проблем у процесі викладання предмета, перш за все, заохочення до роботи з нормативною базою, формування правового мислення й культури, вирішення дискусійних, проблемних питань, а також можливість застосовувати інтерактивні технології. [5]

Вважаємо, що такий підхід дозволяє скорегувати такі питання:

Заохочення і покарання в навчанні. Тут педагогічна дія є методом прямого стимулювання студентів. Звичайно, головну роль відіграє оцінка за успіхи чи недоліки, але чималої ваги набуває схвалення чи осуд педагога через відповідне нарахування і оформлення балів, відповідно до встановлених правил, протягом семестру. Це конкретно протистоїть таким відомим антипедагогічним прийомам: А). Виведення з занять, виставлення негативної оцінки не за знання, а за поведінку, виставлення «крапок» у журналі замість оцінки тощо. Б). Подолання висловлювань, які чув майже кожен, причетний до педагогічної професії, наприклад: „коли Ви ставите двійки, Ви їх ставите собі”, що до речі йде всупереч Конституції України і Положенню про організацію навчального процесу де акцентується на індивідуальній відповідальності, і що за виконання індивідуального навчального плану відповідає студент. [6] Або прискіпливість і надмірна, вища від об'єктивних вимогливість „Всі знають, що ці студенти мають високі знання, але моя «трійка» вища за «четвірку» в інших”.

Тому тестові технології дозволяють забезпечити умови для диференціації знань, і індивідуалізації ставлення до студента в процесі і за результатами контролю. При цьому можна побудувати облік успішності, що він перетворюється з нудної процедури накопичення оцінок в журналі, яка утримує студентів в стані психологічного напруження, на цікаву, напівігрову діяльність, на набір тестів, ситуацій, яких студенти навіть очікують. Досвід роботи дає підстави стверджувати, про уникнення деяких проблем і удосконалення контролю знань при запровадженні контролю(письмових робіт, ситуацій, тестів). Обґрунтовую такий підхід наступним:

1.Зростає і об'єктивність оцінок знань студентів: викладач за необхідності може переглянути відповідь студента, порівняти з іншими. Зменшується кількість конфліктних ситуацій: студент має можливість переглянути свою відповідь і переконавшись у правильності оцінки. Тобто забезпечується відкритість якості контролю.

2.Визначені критерії оцінок(вимоги до відповіді). Тобто повідомляється, за що ставиться та чи інша оцінка і ми уникаємо звинувачень про нібито умисне створення умов, за яких особа яка навчається вимушена діяти не зовсім законним шляхом з метою запобігання шкідливим наслідкам щодо своїх прав і законних інтересів. Очікувані наслідки такі:

а).На об'єктивність оцінок не впливають такі фактори, як особисті стосунки викладача зі студентами, результати попередніх занять, емоційна ситуація під час контролю.

б).Виключені випадки, коли окремі викладачі під час підсумкового контролю намагаються „звести рахунки” з тими студентами, які недобросовісно ставилися до навчання, порушували дисципліну чи конфліктували з викладачем.

в).Трапляються і студенти із завищеною самооцінкою. Вони за будь-яких обставин намагаються довести, що їх недооцінили. За таких умов уникаємо конфліктних ситуацій, нарікань на необ'єктивність отриманих оцінок і маємо факти виконання студентами власних обов'язків

Висновки. Підбиваючи підсумок, висловимо наступне: щоб досягти мети – сформувати особистість, готову до життя у суспільстві, що постійно змінюється, і закласти елементи формування правової культури і компетентності, є достатні можливості для створення об'єктивних умов до навчання та самовдосконалення і створення належних умов для виховання відповідальності.

Література

1. Сидорчук І В Формування громадянської й правової компетентності на уроках правознавства. Істрія України/правознавство та інші суспільні дисципліни №48,2007

2. Філіпенко Т.М. Педагогічний супровід формування компетентної особистості. Істрія України/правознавство та інші суспільні дисципліни №40,2007
3. Постанова Кабміну №1312 від 31 грудня 2005 “Про невідкладні заходи щодо впровадження зовнішнього незалежного оцінювання і моніторингу якості освіти”
4. Вісник ТІМО (тестування і моніторинг в освіті) №3,2006
5. Соловйов Ю.І.Творчий пошук молодих педагогів Донеччини.–Донецьк: ”Витоки”,ІППО, 2007.–206с.
6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах наказ МОН України від 2 червня 1993 року № 161

Савінкова І.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянута проблема економічної підготовки майбутнього вчителя до професійно–педагогічної діяльності в умовах нових економічних відносин та визначена стратегія реформування системи вищої педагогічної освіти у даному напрямі.

Ключові слова: економічна підготовка, майбутній вчитель, система вищої педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Освіта є складною соціально–педагогічною системою, що покликана формувати інтелектуальну, творчу та ініціативну особистість, здатну жити і творити в принципово нових умовах, забезпечувати прогрес розвитку суспільства, вивести країну на рівень світової цивілізації. Наша держава ставить за мету комплексно вирішити проблеми освіти, свідченням чого є «Програма комплексної соціально–економічної реформи України», у якій значне місце відведено перебудові системи освіти [1]. Нині потрібна така якість освіти, яка завтра дозволить випускникам шкіл вільно включатися в реальне життя і брати активну участь у здійсненні економічних реформ шляхом безпосередньої діяльності в нових умовах формування і розвитку ринкових відносин.

З урахуванням нових соціокультурних реалій, особливої значущості набуває проблема підготовки майбутнього вчителя до діяльності в державі з ринковою економікою. Це питання порушується у Концепції національного виховання, де підкреслюється, що «вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, активної позиції кожної особистості; розвиток потреби в творчій праці, діловитості, підприємництва; виховання дисциплінованості, організованості, вміння включитись у виробничі відносини...» [4, с. 22].

В сучасних ринкових умовах суттєво підвищується роль економічної підготовки майбутніх учителів як однієї з умов успішного виконання професійно–педагогічних функцій. Вищій педагогічній школі необхідно привести процес навчання відповідно до нових вимог суспільства та його економіки. Найбільші зміни повинні стосуватися системи економічної освіти і виховання. По–перше, тому, що умови ринку, з одного боку, посилюють необхідність економічної освіти і виховання студентів, з іншого – створюють умови для формування у суспільній свідомості економічних уявлень і понять, посилюють цінність економічно важливих якостей особистості. По–друге, саме економічна наука і економічні дисципліни у педагогічному вузі, в першу чергу, повинні забезпечити підготовку молодого покоління до життя в умовах ринкової економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У класичній педагогіці окремі аспекти економічного виховання учнів висвітлено в працях Я.Коменського, К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлінського. Проблема економічної освіти була об’єктом уваги багатьох видатних вітчизняних просвітників: Г.Сковороди, В.Каразіна, Я.Козельського, М.Драгоманова, І.Франка та багатьох інших. Економічна освіта розглядалась цими вченими як невід’ємна частина освіти і виховання в цілому.

Аспекти економічної освіти розглядались у контексті діалектичної взаємодії економічної культури особистості із загальною культурою суспільства у працях сучасних філософів Л.Пономарьова, В.Попова, Г.Смирнова, В.Феофанова.

У педагогічному аспекті питання економічної освіти і виховання учнів досліджувалися у роботах А.Абрамової, Ю.Васильєва, Н.Грама, Л.Куракова, М.Малишева, Л.Мельникової, В.Розова, Н.Рябіної, Б.Шемякіна та ін.

Аналіз доробку вітчизняних учених з проблеми дослідження показує, що вона поліаспектна і розв'язує: проблему економічної підготовки у системі післядипломного навчання (М.Баб'як, Л.Каращук, В.Маслов, Н.Протасова, В.Стрельніков); управлінські аспекти економічної освіти і виховання (Л.Даниленко, Г.Дмитренко, Н.Острроверхова); проблему економіки освіти (Б.Андрієвський, В.Затуренська); систему шкільної освіти і виховання (О.Камишанченко, А.Нісімчук, О.Собчук) та ін.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування ролі економічної підготовки майбутнього вчителя та визначення шляхів реалізації цілісної системи підготовки освітянських кадрів до здійснення економічної освіти й виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Готовність студентів педагогічних вузів до економічної освіти та виховання учнів визначається як інтегруюча характеристика, яка є проявом особистісної позиції майбутнього спеціаліста, його професійних знань та вмінь, розвиток творчого потенціалу особистості й формування стійкого мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Зміст виділеної готовності – це цілісне утворення особистості вчителя, що інтегрує в собі: 1) психологічну готовність майбутнього вчителя до реалізації завдань економічної освіти й виховання учнів у нових умовах суспільного розвитку; 2) науково-педагогічну готовність, тобто необхідний обсяг економічних, методичних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, що забезпечують ефективний вплив його діяльності на економічну підготовку учнів; 3) практичну готовність, тобто наявність сформованих на необхідному рівні професійно-педагогічних вмінь та навичок.

Фундамент економічної підготовки (як процесу і результату) складає економічна освіта і виховання, які відповідно до сучасного суспільного замовлення повинні зазнати глибоких змін.

Економічна освіта – це процес і результат засвоєння науково-обґрунтованої системи знань про розвиток держави в нових соціально-економічних умовах, осмислення її економічної тактики і стратегії, що ґрунтуються на законах і закономірностях функціонування механізмів ринкових відносин, спрямованих на формування активної і творчої особистості [5, с.31].

Економічна освіта тісно пов'язана з економічним вихованням, яке є важливою складовою виховання взагалі. Оскільки виховання готує людину до життя, в тому числі й економічного, то його завдання, зміст і засоби знаходяться в прямій залежності від форм власності, характеру виробництва, обміну діяльністю, форм розподілу і споживання. Вказані відношення є головними визначальними для системи виховання і молодь з дитячих років повинна в них включатися.

Окремі дослідники здійснили аналіз суті економічної освіти й виховання на основі структурно-функціональної системи, яка передбачає, що конкретний підхід до визначення змісту й виховання повинен характеризуватись єдністю трьох аспектів:

- особливістю соціально-економічних процесів, що відбуваються в суспільстві;

- орієнтацією педагогіки на актуальні проблеми розвитку суспільства;

- системно-діяльнісним способом вивчення процесу виховання [5, с.31–32].

Автори такого підходу вважають, що саме в даному випадку з'являється можливість розглядати процес економічної освіти й виховання з позицій системного аналізу. Запропонована ними система включає педагогічні принципи навчання і виховання, загальнолюдські світоглядні ідеали та цінності. Характерною її особливістю є спрямованість на забезпечення тісного зв'язку економічної освіти й виховання з життям людини.

Успішна реалізація поставлених логікою економічної освіти й виховання цілей передбачає тісну взаємодію управлінської і виконавчої діяльності. До управлінської ланки належать всі ті структури, що визначають і забезпечують умови для здійснення економічної освіти та виховання школярів (органи освіти, науково-дослідні установи тощо). Виконавська ланка включає вчителів і батьків учнів. Роль вчителів у здійсненні економічної освіти й виховання не має меж: вони розкривають учням основні економічні поняття, закони й категорії, розвивають економічне мислення, виховують моральні якості, потрібні для економічної діяльності.

В основу концептуальних основ економічної підготовки педагогічних кадрів покладені наступні методологічні положення:

- зі зміною суспільного ладу відбулася зміна державної власності;
- незалежність і суверенність держави проклала шлях до демократії, економічних методів управління, використання творчих можливостей людини;
- виникла реальна необхідність в економічній освіті, яка покликана формувати в людини економічне мислення, економічні підходи до вирішення завдань своєї життєдіяльності, ствердження свого «Я» в умовах ринкових відносин;
- економічні реформи потребують оновлення функціонування освітніх установ, які покликані формувати людину з новим економічним світоглядом, з новою філософією оцінки свого соціального призначення;
- піднесення соціальної місії вчителя, спрямованої на становлення освіченої, культурної особистості, здатної сприймати та оцінювати ситуацію, самостійно приймати рішення.

Економічна підготовка педагогічних кадрів включає наступні аспекти: загальноекономічний, дидактичний, психологічний, соціально-педагогічний, організаційно-педагогічний, виховний, методичний та управлінський. В тих навчальних закладах, в яких економічній підготовці педагогічних кадрів приділяється належна увага, всі перераховані аспекти спрацьовують на визначений результат: педагоги володіють економічними термінами, вміють ними оперувати в практичній діяльності, вводять їх в контекст навчально-виховного заняття, створюють відповідну мотиваційно-потребну сферу.

Дослідження підтверджують, що педагог повинен володіти педагогічними «секретами» нових підходів в організації економічної підготовки учнів.

Аналізуючи масову практику економічної підготовки педагогічних кадрів, можна відзначити ряд загальних проблем, вирішення яких забезпечить їм якісно новий рівень: – відсутність у базовому навчальному плані загальноосвітньої школи спеціального курсу, який би забезпечував економічну освіту й виховання учнів; – недостатня науково-методична розробка змісту економічної підготовки педагогічних кадрів, неперервної економічної освіти й виховання учнів; – переважно просвітницький характер навчання, відсутність зв'язку з практикою, виробничо-економічною діяльністю; – слабкий зв'язок економічної підготовки педагогічних кадрів з українськими національними і культурно-історичними джерелами, гуманістичними традиціями трудової підготовки; – відсутність в навчально-тематичних планах більшості вищих педагогічних вузів спеціальних курсів і семінарів з питань організації економічної освіти й виховання учнів на рівні вимог виробництва і ринкової економіки; – відсутність науково обґрунтованої системи взаємозв'язку школи, організацій і закладів, зацікавлених в підготовці школярів до трудової діяльності в нових соціально-економічних умовах [5, с. 43 – 45].

Реалізація вказаних проблем потребує ґрунтовної теоретичної і практичної підготовки педагогічних кадрів. Досліджуючи тенденції розвитку вітчизняної теорії економічної підготовки кадрів освіти, можна виділити серед них три основні напрями. Для першого з них характерна в певній мірі економізація предметів, що викладаються у вузі. Сьогодні економічна підготовка здійснюється за рахунок курсу економічної теорії. Для другого характерне введення специфічних курсів з основ економіки (наприклад, курси «Економіка освіти», «Методика економічної освіти й виховання», «Економіка виробництва», «Менеджмент»). Третій напрям – організація післядипломної економічної підготовки. Рівень економічної підготовки в усіх напрямках не відповідає сучасним вимогам.

Висновки. Вдосконалення організації економічної підготовки вчителя, спрямованої на формування готовності до економіко-педагогічної діяльності – безумовно актуальна проблема. Вирішити її можна за умови, якщо професійно-педагогічний компонент буде основою формування у педагога усвідомленої необхідності економічних знань і умінь для забезпечення успішної життєдіяльності в нових умовах господарювання. Це повинно стати головною метою, об'єктом професійно-педагогічного впливу і предметом економічної компетентності фахівця. Реалізація провідної ідеї сприятиме застосуванню базових положень економічної теорії, дидактичному і методичному використанню економічного потенціалу

навчальних дисциплін, системи позааудиторних та позакласних заходів на всіх рівнях свого втілення (цільовому, змістовому, технологічному).

Література

1. Дригус І. Закон працює на освіту // Світло. – 1996. – № 2. – С.7–12
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М., 1968.
3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.
5. Шпак О.Т. Теорія та практика підготовки педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. – Київ, 2001.

Саяпіна С.

ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні та основні компоненти моделі майбутнього педагога, висвітлено різнобічні підходи щодо формування особистості фахівця в системі освіти.

Ключові слова: особистість, майбутній педагог, творча особистість, самоосвіта, професійне вдосконалення.

Постановка проблеми... Сучасне суспільство все більше усвідомлює свою залежність від якості освіти, оскільки рівень і система знань істотно впливають на ефективність діяльності людини у соціумі. Для побудови у Європі конкурентноспроможної світової економічної системи та суспільства, у основі якого лежать знання, необхідно створити високоефективну систему ВНЗ, які здобудуть міжнародне визнання своєї діяльності.

Основною метою освіти є формування різнобічно розвинутої гуманної особистості. Становлення особистості відбувається при сприйнятті досвіду, ціннісних орієнтацій даного суспільства, культури в цілому, що називають соціалізацією. Освіта як соціальний інститут відіграє в цьому процесі одну із провідних ролей.

Сучасний етап підготовки майбутніх фахівців характеризується значним збільшенням обсягу та складності навчального матеріалу, прискоренням темпів його засвоєння.

ВНЗ повинен одночасно з підготовкою висококваліфікованого фахівця своєї галузі адаптувати молоду людину до життя у демократичному, культурно розмаїтному, відкритому суспільстві, надавати необхідну соціальну підготовку студентам, сприяти їх моральному та емоційному розвитку.

Аналіз останніх досліджень... Проблема особистості майбутнього педагога у вітчизняній психолого–педагогічній літературі розглядається у різних аспектах: Л.Виготським, О.Леонтьєвим, А.Матюшкіним, С.Рубінштейном (аналіз психологічних основ професійної діяльності учителя), В.Сухомлинським, Є.Шияновим (професійна підготовка вчителя), Б.Ананьєвим, А.Марковою, І.Лернером, К.Платоновим, А.Реан, М.Скаткіним (дослідження особистості і професійно важливих якостей), А.Орловим, С.Каргіним, І.Фастовець (розробка основ формування педагогічної спрямованості особистості вчителя).

Аспекти виховання і формування творчої особистості студентської молоді розглядаються в дослідженнях В.Андреєвої, А.Данилової, С.Зинов'єва, Н.Кузьміної, М.Лазарева, Н.Федоренко, Н.Черкасова, В.Цибульника.

Формулювання цілей статті. На базі вивчення й узагальнення психолого–педагогічної, філософської і методичної літератури з'ясувати теоретичні основи та основні шляхи формування особистості майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу... Однією з основних характеристик особистості спеціаліста сьогодні є здатність не тільки до вирішення поставлених проблем, а й до самостійної постановки нових. Важлива якість сучасного фахівця – це не просто великий об'єм професійних знань, вмій та навичок, але й здатність до творчого вирішення професійних завдань, тобто до винаходів та відкриттів. А така здатність

залежить від самої людини, від особливостей його особистості. Звідси визначаються і специфічні завдання, що постають перед сучасним ВНЗ [2].

На думку Сущенко Т., психологічна готовність майбутнього педагога (вчитель, вихователь, викладач) до професійної творчості обумовлена:

- високою професійною компетентністю, самостійністю суджень, оперативністю і сміливістю у прийнятті рішень;
- безкомпромісністю у боротьбі з негативними явищами, пристрасною в захисті інтересів дитини;
- переверненням себе у виході на вищий щабель творчості;
- наявністю авторської методики, досвіду створення захоплюючої атмосфери дитячої творчості, розкріпачення і оригінальності думки, духовної енергії;
- легкістю асоціювання і безбоязною „грою ідеями”, умінням поставити дітей у позицію інтелектуальної напруги;
- вимогливістю і настійністю, незадоволенням приблизними і поверховими знаннями, прагненням у всьому дійти до самої суті;
- вмінням максимально наблизитись до ідеально-кінцевого результату;
- сміливістю розуму і свіжістю погляду, які необхідні для того, щоб взяти під сумнів загально визнані знання у педагогіці, щоб зруйнувати їх задля створення кращої якості життя і прискорення темпів розвитку дитини; щоб довіряти своїй інтуїції, коли ще немає точних логічних доказів; протиставити свою ідею думці більшості і, якщо це необхідно, вступити в конфлікт із ними;
- здатністю швидко пов'язувати нові знання з уже набутих досвідом, позбуватися тиску попереднього знання і упереджень; наявністю внутрішньої духовної потреби в перебудові, яка не завжди на користь матеріальним благам;
- умінням прогнозувати нові педагогічні ідеї, оригінальні моделі педагогічного процесу, які не є копіями інших педагогів;
- умінням цінувати хороші запитання і доцільні нововведення, не шкодувати зусиль і додаткових затрат часу на переучування; здатністю побачити в собі щось істотне, на чому слід фіксувати увагу з метою професійного вдосконалення і стимулювання вільнодумства в педагогіці;

- відсутністю прагнення до переваги над іншими. У творчого педагога є більш достойна ціль – доля дитини, поліпшення якості її життя. Тільки тому він постійно залишається самим собою, найкраще використовуючи те, що дала йому природа, і намагається, зважаючи на свою індивідуальну неповторність, легко сприймати те, що неминуче для реалізації гідної цілі. У цьому він вбачає дійсну цінність власного життя. Бо творчість не лише акт свободи, а ще й відповідальності [4].

Завдання педагогічної діяльності полягають у тому, щоб підготувати молоду людину до самостійного життя, озброївши її всіма необхідними для цього знаннями, навичками та вміннями. Спеціаліст сьогодні повинен бути готовим до неодноразової зміни виду праці, переходу від вже засвоєної роботи до більш складної в короткий термін та з мінімальними витратами сил. Така вимога передбачає здатність до активного засвоєння нових видів діяльності та пов'язану з ним здатність до самоосвіти та безперервного навчання – до навчання як процесу, що завжди йде поруч з процесом праці.

Сучасні вчені (Г.Коджаспіров, О.Малихін, Н.Сидорчук, Р.Скульський, В.Скнар, В.Шпак) визначають сутність професійної самоосвіти майбутнього педагога як:

- багатокомпонентну, спеціально організовану, самостійну, систематичну, пізнавальну особистісно і професійно значиму діяльність, що містить у собі загальноосвітню, предметну, психолого-педагогічну й методичну самоосвіту, кожна з яких являє собою багаторівневі утворення, взаємозалежні й взаємопов'язані між собою;
- систему знань, практичних умінь і навичок у певній галузі трудової діяльності, якої набуває людина за власною ініціативою в процесі самостійної роботи протягом усього життя;
- процес, зумовлений організаційно-педагогічними та соціально-психологічними чинниками, під впливом яких майбутній педагог може самостійно визначати власні освітні цілі та засоби їх досягнення, на основі чого реалізовувати пізнавальні інтереси та потреби, розвивати інтелектуальні та особистісні якості;

- систематичне оновлення та поглиблення професійних знань, тобто засіб розвитку „педагогічного інтелекту” педагога;

- цілеспрямовану, самостійну діяльність з удосконалення та оволодіння новими спеціальними психолого–педагогічними та методичними знаннями, які необхідні у практичній діяльності педагога;

- таку форму творчої діяльності, у процесі якої майбутні педагоги не тільки досягають раніше намічених цілей, але й здійснюють самовиховну роботу, розвиваючи свою почуттєво–емоційну сферу, формуючи переконання, культуру розумової праці [6].

Узагальнюючи набутки дослідників, можна з певною вірогідністю створити модель майбутнього педагога, якому мають бути притаманні:

- особистісна спрямованість (самопізнання, самооцінка, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, рефлексивність);

- педагогічна спрямованість (гуманістична педагогічна орієнтація; демократичний стиль взаємодії у соціумі; загальнолюдські цінності);

- професійна компетентність (психологічна, комунікативна, аутопсихологічна компетентність; педагогічні знання, уміння; педагогічні здібності; моніторингові вміння);

- морально–духовна компетентність (моральна свідомість і самосвідомість; моральна діяльність; моральні відносини);

- світогляд педагога (уміння науково обґрунтовано відстоювати свою позицію; уміння прогнозувати результати у професійній діяльності; здатність виявляти готовність до нововведень; проектування мети власної діяльності; моделювання процесу професійного самовдосконалення; мотивація оптимальних досягнень);

- творча спрямованість.

Висновки. Отже, ми розглянули теоретичні основи формування особистості майбутнього педагога. Узагальнення досвіду видатних педагогів сучасності, аналіз результатів досліджень вчених дозволило нам визначити особливості майбутнього педагога: особистісна спрямованість, педагогічна спрямованість, професійна компетентність, морально–духовна компетентність, світогляд.

Література

1. Акмеологічна модель педагога в XXI столітті //Рідна школа. – 2003. – №6. – С. 6–9.
2. Будіянський М. Модель спеціаліста з вищою освітою //Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матеріали Між нар. Наук.–практ. конф. – Одеса, 1–2 жовтня 1997. – С. 112–115.
3. Малихін О. Сутність, система, рівні і критерії сформованості умінь самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету //Наук. Часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред.кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій та інші. – Вип. 6(16). – К.: НПУ, 2007. – С.126–134.
4. Сущенко Т. Методическое обеспечение внутришкольного управления: Пакет методических материалов и разработок по управлению школой. – Запорожье, 1992. – 48 с.
5. Черньоков Я. Особливості формування професійної культури майбутнього вчителя //Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 14–17.
6. Щолок О. Проблема самоосвіти в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського //Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб. наук. праць /За заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов’янськ: Вид. центр СДПУ, 2007. – С. 133–138.

Соломахіна О.

ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА–ПЕДАГОГА

У статті розглядають сутність, удосконалення та необхідність впровадження модульної системи навчання при підготовці майбутнього інженера–педагога.

Ключові слова: Модульне навчання, модуль, індивідуалізація, гнучкість навчання, елективність навчання.

Постановка проблеми: На сьогодні є дуже актуальним впровадження модульних технологій у професійне навчання. По перше це пов’язано з глобалізацією

викладу та зростанням обсягу інформації за умов обмеженості навчального часу, по друге інтеграційними процесами у суспільстві, переходом економіки України на ринкові відносини, що вимагає підготовку конкурентно спроможних фахівців.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналізуючи літературу і наукові праці з даної теми ми виявили, що вперше тема модульного навчання в Україні була висвітлена у 1991 році в монографії «Психолого–педагогическая система технологий обучения профессии» де були розглянуті деякі теоретичні та практичні питання модульного навчання професії. З того моменту побачили світ оригінальні дослідження з проблем модульного навчання та теорії інтеграції навчальних знань (Максименко Ю.Б., Нікуліна А.С., Фурман Л.М., Беляева А.П., Корсунська Н., Костюченко М.П.) [1–6].

Формулювання цілей статті (Постановка завдання)

Цілю дослідження є вивчення методів навчання та способів використання у професійній діяльності вищого навчального закладу, а також дослідження вад та недоліків модульного навчання.

Виклад основного матеріалу досліджень. Ідея модульного підходу в освіті, як найбільш інерційній ланці, з'явилася лише в кінці 60–х рр. у США і одержала швидке розповсюдження у вищих навчальних закладах та інститутах підвищення кваліфікації США, Англії, ФРН та інших розвинених країнах.

Незважаючи на достатню "зрілість" модульного навчання як у змістовому, так і у "віковому" аспектах, до сьогодні існують різні думки щодо розуміння суті модуля і технології його конструювання. Думки педагогів з цього приводу поділилися на три класи:

– **перший клас «теоретичних модулів»**, який відповідає інформаційно–когнітивній або особистісно–орієнтаційній програмам навчання. Прихильники цієї думки розглядали модульне навчання, як систему теоретичних знань розбитим на автономні теми.

– **другий клас модулів має назву «тренувально–практичні модулі»**. Педагоги які відносилися до даного класу дотримувалися принципу *модульних блоків* – це обсяг знань і вмінь, необхідних для виконання однієї завершеної операції або частини роботи.

– **третій клас модулів «інтегративних педагогічних модулів»**.

Прихильники цього класу розглядають модуль не тільки, як навчальну, а й як організаційну одиницю.

За визначення поняття «модуль» прийнято вважати, визначення яке надає прихильник третього класу модулів І. Бабін, як найбільш конкретне.

Модуль – це відображення навчального предмета у поєднанні змістовного і процесуального аспектів у навчанні. Як організаційна одиниця навчання, модуль з погляду на цілі, зміст, методи та організаційні форми повинен уявляти собою єдине ціле.

Узагальнюючи вищевикладене, бачимо, що, незважаючи на очевидність поняття «модуль» у педагогіці, чіткого і однозначного визначення не має. Це пояснюється не лише новизною предмету модульного дослідження, а й відсутністю нормативних стандартів на базові поняття педагогіки.

Модульна система навчання (МСН) – система навчання, елементами якої є модулі, які дозволяють учню активно і якомога самостійно оволодівати професійними знаннями, вміннями та навичками.

На думку П. Юцявичене *сутність модульного навчання* полягає в тому, що "...учень більш самостійно або повністю самостійно може працювати над запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво для досягнення поставлених дидактичних цілей".

Модулі в професійній освіті реалізують три *функції*: як джерело навчальної інформації, як засіб процесу навчання або самонавчання і як організаційний чинник. Деталізація функцій породжує основні риси модульного навчання.

Педагоги виділили *основні риси модульного навчання*.

1. Можливість індивідуалізації навчання. Це головне в модульному навчанні. На думку Дж. Рассела, наявність альтернативних (вибіркових) модулів і вільний їх вибір дозволить *всім* учням засвоїти навчальний матеріал, але в індивідуалізованому темпі (швидкість засвоєння залежить від особистих здібностей і наявності вільного часу).

2. Гнучкість модульного навчання. Модуль, як одиниця навчального матеріалу, яка відповідає конкретній темі. Модулі можуть групуватися в різні комплекси. Один і той же модуль може відповідати окремим частинам вимог, які ставляться до різних курсів. Додаючи нові модулі та вилучаючи старі при незмінюваній структурі, можна скласти будь-яку навчальну модульну програму з високим ступенем адаптованості до конкретного учня, до групи учнів або до конкретних соціально-економічних, технологічних і організаційних умов.

3. Вільність дій або елективність навчання. За системою Ф. Келлера важливою рисою модульного навчання є відсутність жорстких організаційних (зокрема, часових) обмежень навчання. Навчання може відбуватися у зручний для кожного учня час. Відсутність жорстких часових меж дозволяє учню йти в учинні вперед із швидкістю, яка відповідає його здібностям і наявності вільного часу. Учень вільно може вибирати як самі модулі, так і порядок їх вивчення – *елективність навчання*.

4. Активність учнів у процесі навчання. Для ефективного засвоєння матеріалу, учень повинен активно над ним працювати.

Відзначимо, що слід розрізняти *три ступені активності учня*: 1) репродукційний, 2) інтерпретуючий і 3) творчий.

5. Функції того, хто навчає. На думку Дж. Рассела, з введенням модульного навчання педагог перестає бути центральною фігурою, оскільки акцент ставиться на активній навчальній діяльності учня. Більше часу педагог приділяє увагу стимулюванню діяльності учнів, мотивації навчання, особистим контактам у процесі навчання. При цьому педагог повинен мати високу компетентність, яка дозволить йому відповідати на складні творчі питання учнів.

6. Взаємодія учнів у процесі навчання. Сучасне розуміння суті процесу навчання, у тому, що *навчання* – процес суб'єктної взаємодії педагога та учнів, а також учнів між собою. Ця взаємодія базується на спілкуванні. Насамперед навчання можна визначити як "спілкування". При спілкуванні відбувається передача соціального досвіду, що є суттю навчання.

Характерними ознаками (рисами) МСН є:

- попереднє проектування, конструювання (розробка), експертиза і практична перевірка (апробація) *пакету модульної навчальної документації*, до якої входять окрім навчального плану і модульної програми, навчальні елементи, тести вхідного і вихідного контролю знань і вмінь, фазові тести для кожного модульного блоку, інструкції для учня (слухача) та викладача (майстра, інструктора);
- неможливість переходу до наступного навчального елемента без вивчення та здачі попереднього за допомогою тесту;
 - для "слабких" учнів рекомендуються альтернативні навчальні елементи, "лікувальні курси", додаткові завдання або повторення;
 - вилучення із програми тих навчальних елементів, які є "зайві" для даного конкретного виду робіт, або стосовно яких учень показав при тестуванні міцні знання та вміння;
 - практичний матеріал у навчальному елементі подається у стислій формі, у порядку виконання трудових дій, тобто у вигляді алгоритму;
 - теоретичний матеріал у навчальному елементі подається у вигляді короткого конкретного тексту, який супроводжується докладними ілюстраціями (обсяг матеріалу відповідає терміну вивчення не більше ніж 10 хвилин, що пов'язано з особливостями сприймання і запам'ятовування, які обмежені щодо швидкості);
 - можливості індивідуалізації навчання реалізуються в основному шляхом самостійного навчання;
 - високий ступінь гнучкості компонування змісту навчання і керування в МСН, а також пристосованість його до потреб і можливостей кожного учня;
 - можливість постійного вдосконалення змісту та процесу модульного навчання без зміни загальної структури програми.

В основу МСН були покладені наступні принципи:

1. Програми підготовки кадрів повинні максимально відповідати вимогам конкретної роботи, а також враховувати індивідуальні особливості учнів (рівень загальної освіти, здібності до навчання тощо).

2. Навчання повинно проводитися за принципом поступового набування учнями знань; перехід до наступного рівня (ступеня) повинен здійснюватися після засвоєння попереднього, причому кожним учнем індивідуально.

3. Навчальні матеріали повинні орієнтуватися на учнів, тобто повинні бути репрезентовані в такому вигляді, щоб за ними можна було навчатися самостійно або під керівництвом інструктора.

4. Для того, щоб програми були гнучкими і їх можна було б легко пристосувати до конкретних умов праці, рівня загальної освіти та індивідуальних здібностей учнів, вони повинні мати форму *модулів* (звідси – назва системи навчання).

5. Зміст трудових операцій повинен відповідати вимогам сертифікаційної системи конкретної держави (національним кваліфікаційним вимогам і вимогам стандартів до виконання робіт).

6. При розробці модульних програм і змісту навчальних елементів розглядається не посада, а *виробнича діяльність*.

Отже МСН найбільш ефективна для професійної підготовки робітничих кадрів, спеціалістів вищої кваліфікації та при перепідготовці фахівців і незайнятого населення. Зазначимо, що результати впровадження МСН України показали – якість професійних знань при модульному навчанні на 30–40 % вище, кількість випускників з підвищеним розрядом збільшується в 3–4 рази, дипломи з відзнакою отримують на 25–30 % випускників більше, ніж при навчанні за традиційною предметною системою. Але модульна система навчання має свої недоліки, а саме: погане інформаційне забезпечення, невідосконалені методичні посібники і підручники, не повністю реформовану систему навчання, що є наслідком швидкої інтеграції до модульної системи навчання.

Висновки. В ході дослідження ми ретельно розглянули процес впровадження модульної системи навчання у вищі навчальні заклади. Спираючись на отримані результати можемо зробити висновки, що: модульна система навчання (МСН) є альтернативою предметній (ПСН), а модуляризація в межах ПСН приводить до проміжної системи – предметно-модульної системи навчання (ПМСН). МСН і ПМСН породжують альтернативні технології навчання, які відрізняються своїми концепціями, але їх об'єднує модуляризація змісту й індивідуалізація процесу навчання. Особистісно-орієнтовані, інформаційні технології спрямовані на індивідуалізацію процесу навчання. Теорія і практика модульного професійного навчання перебувають в процесі інтенсивного розвитку і ще не досягли рівня завершеності.

Література

1. Інноваційні педагогічні технології навчання професії. Монографія Нікуліна А.С., Максименко Ю.Б., Матвеев Г.П., Заславська С.А., Сілаєва І.Є., Костюченко М.П., Молчанов В.М.; за ред. Нікуліної А.С. – Донецьк: 2005. – 385с
2. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій // Педагогіка і психологія. –1995. – № 3. – С.97–108.
3. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – С.–Пб.: Радом, 1997. – 226 с.
4. Корсунська Н. Модульне навчання: принципи організації та фактори ефективності // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 1. – С.26–29.
5. Костюченко М.П. Генезис, розвиток і зміст досліджень з модульного професійного навчання за рубежом // Педагогіка і психологія професійної освіти. –2000. –№3–С.100–110.
6. Костюченко М.П. Модульне професійне навчання: аналіз стану дослідження//Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С.79–92.

Яциніна Н.

КОМПОНЕНТИ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Інформаційно-технологічної компетенції вчителя за змістом своїх компонентів органічно вписується в сучасну креативну освітню модель – породження інформаційної епохи. ми виокремили основні складові цієї компетенції – інформаційну і технологічну, а також уточнили зміст кожної з цих складових.

Саме життя зумовлює необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, що володіє сукупністю ключових і професійних компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, які постійно змінюються, конкурувати на ринку праці. Переорієнтація оцінювання результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість», на поняття «компетенція», («компетентність») тих, хто навчається, характеризує компетентнісний підхід в освіті. Компетентнісний підхід є своєрідною відповіддю на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок суперечності між необхідністю забезпечити належну якість освіти в умовах динамічного розвитку науки і технологій та неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом.

Доречно у контексті даної статті зупинитися на диференціації понять «компетенція» та «компетентність». На думку Е. Зеєра і А. Хуторського, *компетенція* – це набір можливостей, здібностей, знань, умінь і навичок у певній галузі, а *компетентність* – рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями. Поняття *компетенції* вони тлумачать як загальну здатність людини, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих завдяки навчанню[2,6].

Ми вважаємо доцільним, поділяючи таку точку зору, розглядати питання формування компетенції учня або студента у процесі навчання в загальноосвітній або вищій школі. Під формуванням компетенції ми розуміємо створення умов для набуття особою певних якостей у результаті спеціальним чином організованої навчальної діяльності.

Інформаційно–технологічна компетенція виступає невід'ємною складовою професійної підготовки сучасного вчителя. Значущість її формування загострюється у зв'язку з бурхливим розвитком інформаційних та комунікаційних технологій, перетворенням нашого суспільства в інформаційне, тобто в таке суспільство, в якому більшість працівників зайнята отриманням, обробленням, збереженням та доставлянням інформації. Викладач будь-якої предметної дисципліни має надавати своїм вихованцям приклад застосування інформаційно–комунікаційних технологій, залучати їх до оволодіння ефективними методами і засобами роботи з інформацією, готуючи у такий спосіб до життя і діяльності в інформаційному суспільстві.

Проблеми побудови системи підготовки вчителів до використання інформаційних технологій розглядаються у працях А. А. Абдукадірова, А. Л. Денисової, Л. І. Білоусової, М. І. Жалдака, Є. І. Кузнецова, С. І. Машбиця, Н. В. Молоткова, Н. В. Морзе, Н. Д. Солопової, Ю. С. Рамського, С. А. Ракова, та ін.

Сутність інформаційної компетенції майбутнього педагога, її визначальних складових є предметом сучасних спеціальних досліджень Н. Баловсяк, І. Васильєвої, Д. Галустян, О. Дахіна, Ю. Дорошенко, В. Дуднікова, Л. Зав'ялової, І. Злотнікової, О. Іванової, С. Коврової, М. Корпусової, Н. Насирової, А. Оробінського, О. Федорчук, Л. Фішман, А. Хуторського та ін.

Інформаційна компетенція являє собою нове поняття, яке виникло безпосередньо під впливом інтенсифікації процесів розповсюдження і вдосконалення нових інформаційних технологій, як результат тих суттєвих змін, які є наслідком зазначених процесів.

Аналіз психолого–педагогічних досліджень, присвячених вивченню інформаційної компетентності вчителя, дозволяє виділити різні підходи до визначення сутності цього поняття.

Перший пов'язаний з формуванням поняття «інформаційна компетентність» згідно з ланцюжком понять: комп'ютерні технології (інформаційно–комунікаційні технології) – інформаційна компетентність. У цьому випадку основний зміст поняття «інформаційна компетентність» складають технічні компоненти, акцент ставиться на вміннях використовувати технічні засоби для організації зберігання, обробки й передачі інформації при виділенні даного процесу в діяльності вчителя.

Другий підхід визначає інформаційну компетентність вчителя в контексті інформаційного підходу, у якому вихідним є термін «інформація» й розглядається процес сприйняття інформації людиною, операції з інформацією в професійній діяльності вчителя. О. Н. Шилова визначає інформаційну компетентність викладача в цьому випадку в такий спосіб: його здатність вирішувати завдання формування й

засвоєння інформаційно–педагогічного середовища як професійно–педагогічної діяльності на базі теоретичних знань і вироблених на їх основі практичних способів використання сучасних інформаційних технологій [4]. Дане визначення включає необхідні в діяльності викладача знання й професійно–педагогічні здібності.

Структура визначеної у такий спосіб інформаційної компетентності виражається через компоненти, орієнтовані на роботу з інформаційним потоком, які, відповідно до системного підходу, припускають синтез теоретичних знань і практичних навичок та включають низку здібностей професійної компетентності вчителя.

Мета даної роботи полягає у тому, щоб виокремити, які саме компоненти інформаційно–технологічної компетенції потрібно формувати у майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету.

Інформаційно–технологічна компетентність майбутніх учителів не просто як сукупність знань, умінь, навичок студентів, сформованих у процесі навчання інформатики й сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, але й як здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному потоці, готовність до відбору адекватних інформаційних педагогічних засобів, виконання майбутньої педагогічної діяльності з використанням інформаційних технологій. Про ефективність застосування інформаційних технологій у викладанні навчальних предметів у школі можна говорити лише за умови, коли вчитель, у достатній мірі вмотивований на їх використання в навчальному процесі, має широкий кругозір, володіє програмними засобами як загального, так і навчального призначення, може визначити місце інформаційних технологій у методичній системі викладання предмету [5].

Отже, з огляду на вище викладене, можна зробити висновок, що інформаційно–технологічна компетентність майбутнього вчителя – компетентність, яка відноситься до сфери використання інформаційних технологій і визначає його можливості та уміння:

- самостійно шукати, збирати, аналізувати, представляти, передавати інформацію;
- моделювати та проектувати об'єкти і процеси, у тому числі – власну індивідуальну професійну діяльність;
- моделювати та проектувати роботу колективу;
- приймати правильні рішення, творчо та ефективно вирішувати завдання, які виникають перед ним у процесі продуктивної діяльності;
- орієнтуватися в сучасному навчально–інформаційному середовищі;
- відповідально реалізовувати свої плани, кваліфіковано використовуючи сучасні засоби інформаційних технологій;
- використовувати у своїй практичній професійній діяльності сучасні інформаційні засоби, що забезпечують суттєве збільшення продуктивності праці.

Інформаційно–технологічна компетенція учителя – синтез когнітивного, предметно–практичного та особистісного досвіду в роботі з освітніми інформаційними ресурсами.

З огляду на вищевикладене, інформаційно–технологічну компетентність майбутнього вчителя слід розглядати як найважливішу складову його професійної компетентності й визначати її як інтегративну характеристику особистості, що відбиває готовність і здатність майбутнього вчителя ефективно використовувати комп'ютерні технології в професійній діяльності, вдосконалювати свій досвід з їх використання й розширювати його межі.

К. В. Коробкова в інформаційно–технологічній (інформаційно–комп'ютерній) компетентності виділяє такі її компоненти: мотиваційний, когнітивний та операційний.

• *Мотиваційний компонент* фіксує інтерес майбутнього вчителя до комп'ютерних технологій, його мотивацію на оволодіння даними технологіями і їх використання при вирішенні професійних завдань, а також установку на розвиток своєї інформаційно–комп'ютерної компетентності.

• *Когнітивний компонент* являє собою єдність методологічних, теоретичних і технологічних знань, які інтегрують загальні знання в галузі комп'ютерних

технологій і педагогічні знання з використання комп'ютерних технологій при вирішенні професійних завдань.

- *Операційний компонент* представляє комплекс умінь використовувати комп'ютерні технології в професійній діяльності (гностичні, проектувально–конструктивні, контрольні–оцінні) [3].

На думку Л. В. Бочарової, структуру інформаційно–комунікаційної компетентності можна представити такими компонентами: мотиваційним, особистісним, цілеспрямованим, змістовним, процесуальним (технологічним), рефлексивним. Виходячи зі специфіки інформаційної та комунікативної діяльності майбутнього вчителя, варіативності, різноманіття їх форм на тлі ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, компоненти містять знання, уміння, навички педагога по передачі та пошуку інформації; технологічні знання, уміння та навички для моделювання інформаційно–комунікативної діяльності [1].

Ми розглядаємо інформаційно–технологічну компетенцію майбутнього вчителя як цілісну, інтегративну, багаторівневу, особистісну характеристику фахівця, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, індивідуально–професійних якостей, позицій, установок педагога, за допомогою яких відбувається обмін інформацією між учителем та учнями, організовується зворотний зв'язок у процесі навчання й виховання, що забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.

Вважаємо, що інформаційно–технологічна включає комплекс компонентів (див рис. 1).

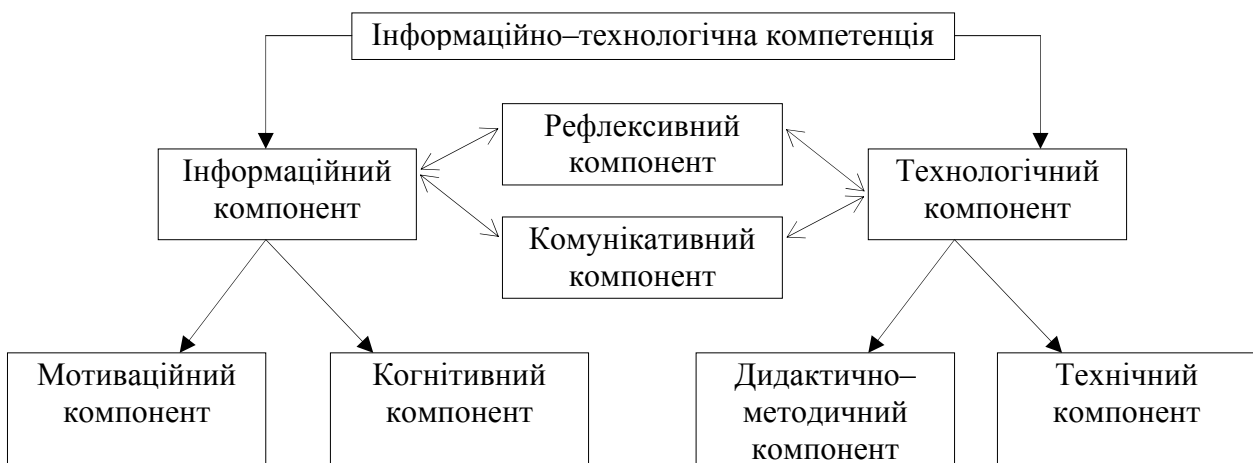


Рис. 1. Компоненти інформаційно–технологічної компетенції майбутнього вчителя

На підставі аналізу попередніх досліджень, а також нашого розуміння сутності інформаційно–технологічної компетенції майбутнього вчителя, ми виділяємо в її складі інтегровані інформаційний та технологічний компоненти (з етимологічної точки зору).

Інформаційний компонент містить мотиваційну та когнітивну складові; до *технологічного компоненту* входять дидактично–методична та технічна складові, *рефлексивна та комунікаційна складові* входять до складу обох компонентів.

Становлення кожного компоненту пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Висновки. Виходячи з того, що феномен інформаційно–технологічної компетенції вчителя за змістом своїх компонентів органічно вписується в сучасну креативну освітню модель – породження інформаційної епохи, ми виокремили основні складові цієї компетенції – інформаційну і технологічну, а також уточнили зміст кожної з цих складових. Інформаційно–технологічна компетенція вчителя забезпечує його результативну професійну діяльність в інформаційно–освітньому середовищі. Усвідомленість сутності та складових інформаційно–технологічної компетенції майбутнього вчителя дозволяє відповідним чином проектувати і спрямовувати навчальну діяльність студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Література

1. Бочарова Л. В. Формирование информационно–коммуникативной компетентности будущего учителя // Автореф. Дисс. ... канд. пед. наук. / Курск, 2006.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург: Изд–во Урал. гос. проф.–пед. ун–та, 2000. – 397 с.
3. Коробкова К. В. Формирование информационно–компьютерной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки / Автореф. Дисс. ... канд. пед наук / Магнитогорск– 2006
4. Лебедева М.В., Шилова О.Н. Что такое ИКТ– компетентность студентов педагогического университета и как её формировать//Информатика и образование. 2004. 3 с. 96–100
5. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в современном творчестве. М., 2002.
6. Ханова К. С. Основы развития информационно–коммуникационной компетентности будущих учителей на занятиях по информатике и информационным технологиям // Материалы II Международной научно–практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ–образование» Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова 2006 с. 283–289.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно–ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – № 2. – 2003.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Дудник А.

УЧБОВА МОТИВАЦІЯ ТА ПІЗНАВАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІЦЕЮ ТА ЗОШ

Проаналізовано мотиви та пізнавальні інтереси старшокласників учбових закладів з різною програмою та методикою навчання, можливі причини різного потягу до знань та відмінної цікавості до процесу їх здобуття. Розглянуті підходи до вивчення проблеми, описано досвід психолога – педагогічної роботи з підвищення мотивації учення та пізнавальних інтересів.

Ключові слова: мотив, мотивація учення, пізнавальні інтереси, спрямованість на отримання знань.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У розмаїтті мотивів, які спонукають учня навчатися, психологічно найвагомішими є, звичайно, потяг до знань та цікавість до процесу їх здобуття. Проте мотивація вчення не вичерпується названими мотивами: як суб'єкт учення, учень в кожному мить своєї діяльності перебуває під одночасним впливом цілого комплексу мотивів, одні з яких є домінуючими, інші – підпорядкованими, одні усвідомлені, інші – не усвідомлені, деякі ж взагалі виключають один одного.

Основа мотивів – первинні і вторинні потреби, які в мотивах відбиваються у формі переживань, почуттів, інтересів, уявлень, думок, ідей, понять, моральних ідеалів, переконань, тощо.

Існують певні стійкі індивідуальні характеристики мотивації вчення. Це стосується, зокрема, мотивація досягнення успіху чи уникнення невдачі. Учні, у яких переважає тенденція досягнення успіху, зазвичай працюють продуктивно, обирають середній за важкістю або дещо завищені цілі. Переоцінюють свої невдачі. Ті ж хто мотивований на невдачу (для них характерно тривожність і захисна поведінка), не реалістично завищують або занижують цілі, переоцінюють свої успіхи. При виконанні складних завдань в умовах дефіциту часу перші покращують свої показники, другі – погіршують.

Вже в підлітковому віці, а особливо в юнацькому віці, учень диференціює і словесно описує свої складні моральні, естетичні і навчальні мотиви.

У якості мотиву може виступати: орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, явищами, закономірностями; орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми на самовдосконалення; спрямованість на іншу людину в ході навчання; обов'язок, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання; прагнення зайняти певну оцінку в стосунках з оточуючими; орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми. Але один з самих вагомих є пізнавальний інтерес. Коли учень бажає засвоїти певний учбовий матеріал, він не відчуває втоми, бажає більше займатися, проявляє творчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Серед вітчизняних учених, що займаються проблемою учбової мотивації та пізнавальних інтересів є такі автори як Щукіна Г.І., Рубінштейн С.Л., Добриня Н.Ф., Маркова А.К., Голомшток А.Є., Клімов Є.А., Мешковська О.П., Єгорова Є.Б.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою статті є аналіз проблеми впливу специфіки навчальної програми в класі ліцею та ЗОШ на прояви учбової мотивації та пізнавальних інтересів у старшокласників.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Мотивація впливає на характер навчальної діяльності. [4] Мотив – це спрямованість школяра на окремі сторони навчальної роботи, яка пов'язана з внутрішнім ставленням учня до неї. Пізнавальні мотиви – це мотиви, при яких у школяра протягом навчання переважає спрямованість на зміст навчального матеріалу.

Мотивація вчення – це система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають дітей відвідувати школу, виконувати вимоги вчителів, втручатися у процес навчання, робити зусилля, необхідні для подолання труднощів, реалізувати в процесі навчання власні схильності, розкривати здібності, брати участь у навчальному спілкуванні, тощо [7].

Мотиви проходять в своєму становленні наступні етапи: актуалізація звичайних мотивів, встановлення на основі цих мотивів нових цілей, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, поява на цій основі нових мотивів [10].

Учбова діяльність займає майже всі роки встановлення особистості, починаючи з дитячого садка та закінчуючи навчанням в середніх і вищих професійних учбових закладах. Під мотивами учбової діяльності розуміють всі фактори, які зумовлюють прояви учбової активності: потреби, цілі, установа, почуття обов'язку, інтереси та інше. Г. Розенфельд, (G. Rosenfeld, 1973), наприклад, виявив наступні фактори мотивації навчання:

Навчання за ради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до викладаємого предмету; навчання без особистісних інтересів; навчання для соціальної ідентифікації; навчання заради успіху, або через боязнь невдач; навчання під тиском; навчання, засноване на поняттях і моральних зобов'язаннях; навчання для досягнення мети у щоденному житті; навчання, засноване на соціальних цілях, вимогах і цінностях [1].

Як вказував Л.І.Божович, в старшому шкільному віці на ґрунті нової вперше проявленої соціальної мотивації розвитку відбувається докорінна зміна у змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій [3].

Основним мотивом учення в цьому віці є підготовка до вступу в професійно-учбовий заклад. Саме тому половина випускників школи має сформований професійний план, який включає як основний, так і резервний професійний напрямок. [8].

Л.С. Виготський казав, що вибір професії – це не тільки вибір тієї чи іншої професійної діяльності, але й вибір життєвого шляху, пошук свого місця в суспільстві. Він припускає вміння аналізувати свої можливості, знання, здібності, приймати рішення і діяти на основі прийнятого наміру (тобто мотиваційної установки) [6].

Вибір професії може відбуватися не стільки свідомо, скільки під впливом батьків, в результаті чого може бути наслідування друзям, або випадково проявленим інтересам. В цьому випадку вибір може бути непов'язаним з мотивацією учення. [2]

Якщо перші дивляться в майбутнє з позиції теперішнього, то другі дивляться на теперішнє з позиції майбутнього (Л.І. Божович).

Як показано В.Л. Мунтян (1977), ступінь відповідності самооцінки учбових здібностей старшокласників в незначній мірі впливають на мотивацію учення.

В нашому дослідженні приймали участь 59 учні одинадцятих класів, з них 33 учня педагогічного ліцею фізико-математичного класу, та 26 учнів ЗОШ № 12 гуманітарного класу міста Слов'янська Донецької області.

Ми виходимо з припущення про те, що учбова мотивація ліцеїстів більш виражена ніж в учнів ЗОШ. А особливості прояву пізнавальних інтересів залежать від профілю класу.

Тому об'єкт нашого дослідження – це учбова мотивація і пізнавальні інтереси старшокласників.

Предметом дослідження є особливості проявів учбової мотивації і пізнавальних інтересів у старшокласників ліцею та ЗОШ.

Методи дослідження: спостереження; бесіда; анкетування; методика “Діагностики мотивації навчання і емоційного ставлення до навчання”; методика “Мотивації успіху і боязнь невдачі”; методика “Спрямованість на отримання знань”; методика “Виявлення професійних інтересів учнів”; методи математичної статистики.

Вивчення літературних джерел, аналіз результатів дослідження дозволили здобути такі дані.

Експериментальне вивчення мотивації учбової діяльності дозволило нам виявити провідні мотиви учбової діяльності старшокласників ліцею та ЗОШ. Серед ліцеїстів найбільш поширеним є “мотивація благополуччя” (81 %), “широкі соціальні мотиви” (63 %) і “мотивація пресом” (5 %). Це свідчить про те, що діти навчаються, їм цікаво на уроках, вони люблять міркувати та мислити. Їм подобається пізнавати

нове і більше знати, навчаються бо замислюються над майбутньою професією. Але в той же час відчують тиск з боку вчителів та батьків.

У школярів ЗОШ домінують “мотивація змісту” (65 %), “вузькі соціальні мотиви” (23 %) і “престижна мотивація” (7 %). Тобто можна сказати що їм подобається вчитися, але своє навчання вони мотивують тим, що прагнуть отримати гарні оцінки, або їм подобається вчитель. Вони бояться поганих оцінок. Їм притаманна конкуренція між собою.

Мотиви високого рівня більш притаманні ліцеїстам, в той же час у школярів ЗОШ переважає “мотивація змісту”. Можна зробити висновок, що ліцеїсти більш орієнтовані на отримання майбутньої професії а школярі ЗОШ на бажання більше знати.

При дослідженні мотивації навчання і емоційного ставлення до навчання були отримані результати з яких видно, що у ліцеїстів більш високий рівень пізнавальної активності (67 %) ніж у школярів ЗОШ (61 %), а також мотивація досягнення (69 %), вища за мотивацію досягнення школярів ЗОШ (66 %). Але в обох групах ці рівні достатньо високі.

Що стосується тривожності, то вона більш виражена у школярів ЗОШ (54%), ніж у ліцеїстів (35 %). Це ж стосується і гніву. Рівень гніву школярів ЗОШ (43 %) більший за рівень гніву ліцеїстів (25 %). Це говорить про те, що школяри відчувають неспроможність справитись із завданнями, відчувають страх отримати погану оцінку. Це може бути пов'язано з тим, що школяри ЗОШ не встигають у навчанні, відчувають сором перед однолітками і батьками.

За методикою “Мотивація успіху і боязнь невдачі” були отримані дані, які говорять про те, що спрямованість на успіх значно вища у ліцеїстів ніж у школярів ЗОШ.

Що стосується спрямованості на отримання знань, то її рівень вищий у ліцеїстів, ніж у школярів ЗОШ. Для них характерна гарна підготовка до кожного заняття, незалежно від того будуть перевіряти завдання чи ні.

При вивченні професійних інтересів учнів було виявлено, що у ліцеїстів схильність до точних наук, а у школярів ЗОШ до гуманітарних. Це пов'язано з тим, що ліцеїсти вчать в фізико–математичному класі, а школярі ЗОШ в гуманітарному.

Розроблено тренінг з розвитку пізнавальних інтересів та підвищення мотивації навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що:

- дійсно існує різниця між мотивацією учення і пізнавальними інтересами у старшокласників ліцею та ЗОШ;
- мотиви високого рівня більш притаманні ліцеїстам;
- рівень тривожності та гніву вищий у школярів ЗОШ;
- ліцеїсти мають більш високий рівень пізнавальної активності;
- тренінг може виступати як різновид психокорекційної роботи з учнями з низьким рівнем мотивації навчання.

Література

1. Алексєєва М.І. Мотиви навчання учнів. – К.: Вища школа, 1974. – 198 с.
2. Асєєва В.Г. Мотивація навчання і формування особистості // К.: “Думка” – 1969. – 160 с.
3. Асєєва В.Г. Мотивація навчання і формування особистості // К.: “Думка” – 1969. – 160 с.
4. Дубровіна І.В. Робоча книга шкільного психолога // М.: “Просвіта”, 1997. – 240 с.
5. Дьяченко М.И. Психологический словарь–справочник. – Минск Харвест, 2001. – 540 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. – 200 с.
7. Піддубна Н.Г., Кошелєв О.Л. Алгоритми математичної обробки результатів психологічного дослідження. – Слов'янськ: СДПУ, 2003. – 40 с.
8. Канок Сергій Мотивація та саморегуляція учня. – К.: 2004. – 400 с.
9. Шукина Г.И. Педагогические проблемы познания интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 340 с
10. Загальна психологія / За ред. Максименко С.Д. – К. “Форум”, 2000. – 390с.

Зарицька В.

ДЕРЖАВНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

У статті розглядаються пріоритетні стратегічні напрямки розвитку мовної компетентності особистості в соціальному контексті, подається аналіз сучасних тенденцій державної політики в галузі мовної освіти, окреслюється проблемне поле мовного виховання молоді, визначаються головні риси мовної особистості.

Мова набуває все більшої значущості в науковому вивченні культури. ... система культурних стереотипів будь-якої цивілізації упорядковується з допомогою мови, що відображає дану цивілізацію [1].

Л.Вайсгербер

Усунути деформацію мови, очистити її від спотворень, повернути нашій мові справжню народну красу – справа честі всіх нас, і старших, і молодших, це природний обов'язок кожного перед незалежною, вільною Україною. Адже і мовою нації відзначається моральне здоров'я народу, його розвиненість, культурність. Все це також визначатиме значимість і спроможність України в сім'ї цивілізованих європейських держав.

О.Гончар

XXI століття характеризується масштабними, фундаментальними, стрімкими трансформаціями у всіх сферах життя, що перетворюються на константу історичного процесу. З наростанням глобалізаційних процесів і пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу, основним виміром і головним важелем якого стає розвиток особистості. Саме ця обставина визначає сьогодні й буде в майбутньому визначати конкурентоспроможність кожної країни. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою зумовлює рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом для більшості країн світу.

Динаміка змін суспільного розвитку викликає зміни концептуальних основ і варіативність розвитку освітньої парадигми, акцентує на тому, що національні системи освіти мають вирізнятися своїми культурним і мовним багатством, етноцінностями й традиціями. Вхідження України в європейський освітній простір через Болонський процес сприяє посиленню гуманітарної спрямованості, українознавчих цінностей у змісті освіти, зумовлює, з одного боку, оновлення вимог до системи професійної підготовки вчителя як компетентного фахівця та, з другого боку, – до компетентісно орієнтованого виховання учня як національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості, яка опановує зміст духовних надбань національної громади, досконало знає українську мову, усвідомлено творчо сприймає її в контексті національної культури.

Тож цілком закономірно, що, зберігаючи кращі здобутки вітчизняної педагогіки, українська освіта загалом і мовна зокрема продовжує набувати нових рис, а головною її ознакою у третьому тисячолітті є тенденції **динамізму й осучаснення**.

Різні аспекти мовної освіти та мовленнєвого розвитку особистості вивчалися в дослідженнях Б.Ананьєва, В.Андрущенка, І.Беха, В.Вернадського, Б.Гершунського, І.Зязюна (теорія наукового пізнання культури і самопізнання та творчої самореалізації особистості), Л.Зіндера, Ф. де Сосюра, О.Смирницького, А.Супруна, Т.Ломтева, С.Семчинського, Л.Щерби (засвоєння та творче використання інформації про феномен мови й мовлення), В.Антоненка-Давидовича, Н.Бабич, Г.Винокура, Н.Жигилій, В.Кан-Калика, А.Коваль, Л.Савенкової (психолого-педагогічна теорія мовленнєвої культури та механізми її формування), Л.Виготського, І.Зимньої, І.Зязюна, О.Киричука, А.Капської, О.Леонтєва, Г.Сагач, В.Семиченко, Н.Тарасевич, Ш.Амонашвілі, Н.Бабич, Н.Головань, Л.Зінченко, О.Горської, О.Іванової, К.Левітана та ін. (структура і зміст комунікативної компетентності, методика управління

процесом формування мовленнєвих умінь в системі підготовки педагогів і навчально–виховному процесі) тощо.

Проте реалії сьогодення, розбудова й оновлення мовної освітньої галузі вимагають якісно нових підходів до організації навчально–виховного процесу, що неможливо без вивчення магістральних тенденцій сучасної державної освітньої політики. Відповідно до цього *основною метою* нашого дослідження стало визначення методологічних основ реформування системи національної мовної освіти, виокремлення пріоритетних стратегічних напрямків її розвитку, з'ясування державної стратегії щодо формування мовної компетентності всіх учасників навчально–виховного процесу в соціальному контексті, виявлення основних рис мовної особистості тощо.

Теза про мову як основний засіб самоусвідомлення, самотворення, самовираження й самореалізації особистості, її соціалізації в суспільстві та державі давно стала аксіомою. Сучасний український філософ С.Кримський наголошував, що височінь ціннісного зростання духовності особистості досягається мовою, яка одночасно є і засобом пізнавальної діяльності мовця, і знаковою системою комунікації – носієм основних національних кодів: ментально–ідентифікаційного, культурно–історичного, комунікативного [2]. Тож не випадково основний принцип еволюції – вивищення людини – відбувається переважно завдяки рідній мові як носію духовних витоків людськості.

На IV Всесвітньому форумі українців у Києві Президент України В.А.Ющенко підкреслив: *«Українська мова – найперша і найсуттєвіша ознака єдності нації. Я не мислю собі розвиток української мови інакше, як мови нашої свободи і демократії»*.

Отже, цілком закономірним стало виокремлення в один із пріоритетних напрямків модернізації національної освіти **«підтримку української мови»**, що передбачає розбудову системи мовної освіти в державі, збагачення рідного слова і культури, розширення сфери функціонування державної мови, створення належних умов для її розвитку і повноцінного впровадження в усі сфери суспільного життя тощо. На реалізацію цих і низки інших завдань спрямовані Державна програма розвитку й функціонування української мови на 2004–2010 роки та Цільова комплексна програма розвитку й функціонування української мови у Донецькій області на 2004–2010 роки, що набувають нового звучання в умовах глобалізації та євроінтеграції.

Українська мова в Україні покликана виконувати численні функції, відігравати важливу роль у забезпеченні консолідації, єдності й культурного розвитку всіх корінних народів і національностей України з українцями, які проживають за межами України та у зв'язку із майбутнім вступом України до Європейського Союзу. Відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти [3] у державі розбудовується система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опановувати рідну та практично володіти хоча б однією іноземною мовою. Освіта сприяє розвитку мовної культури, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантності до носіїв різних мов і культур. Це запроваджується на практиці, а свідченням роботи в даному напрямку можуть бути вагомі зміни, що сталися у мережі та контингентах навчальних закладів з українською мовою навчання й виховання.

Реалізація Національної доктрини розвитку освіти здійснюється шляхом комплексного впровадження як організаційних, так і просвітницьких, науково–методичних заходів. Важливим засобом формування мовного середовища та реалізації мовної політики є освіта, причому більшою мірою початкова і середня. І це цілком зрозуміло – майбутнє української мови в Україні сьогодні визначається вихованням мовної культури саме наймолодших членів суспільства. На користь цього твердження засвідчує кілька фактів:

- діти ще не обтяжені соціальним, політичним, мовним досвідом і легко адаптуються до мовних трансформацій;
- набуті у молодшому віці якості (зокрема мовленнєві) є підґрунтям для подальшого навчання молоді й значною мірою зумовлюють практичну, професійну та громадську діяльність дорослої особистості;

- перша стадія формування логічного, пізнавального інтелекту людини, який породжується вербальною формою і водночас трансформується в неї, відбувається саме у віці 7–11 років.

Тож не випадково серед освітніх компонентів, які можна включити до Державного стандарту базової середньої освіти, визначають комунікативні навички. Згідно зі стандартом та відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою та можливість практично володіти хоча б однією іноземною. У зв'язку з цим при переході на 12-річний термін навчання в практику загальноосвітньої школи вже започатковано вивчення однієї іноземної мови з другого класу, а в перспективі – впровадження ще однієї іноземної мови, починаючи з 5–6 класу. Крім того, доброю традицією стало щорічне проведення (на державному та регіональному рівнях) різноманітних конкурсів, творчих та інтелектуальних змагань, що стимулюють інтерес до вивчення мови, насамперед до державної.

Така пильна увага до мовної освіти не є випадковою. Як засвідчує **Концепція державної мовної політики**, вільне опанування всіма громадянами України мови свого громадянства – це не лише запорука міжетнічної злагоди, єдності і стабільності суспільства, ефективного функціонування держави, позитивного її сприйняття як повновартісного і незалежного суб'єкта світової спільноти, а й засіб підвищення інтелектуального потенціалу кожної особи, що сприятиме збереженню в Україні мовно–культурного розмаїття і виключатиме конфлікти на етнічному та мовному ґрунті. Українська мова створює той мовний простір, який є природним середовищем буття української нації. Його збереження є неодмінною умовою самого її існування і базовою матеріальною гарантією забезпечення мовних прав українців [4].

Важливо розуміти, що *суть чисельних заходів держави на підтримку української мови полягає не в її насильному нав'язуванні*, а в тому, щоб **надати громадянам України можливість вільно опанувати мову батьків і свідомо вивчити мову свого громадянства з урахуванням перспектив**, які відкриває її знання для самовдосконалення, самореалізації та повномасштабного здійснення конституційних прав.

Свободу вибору особистості забезпечує *система принципів, на яких базується державна мовна політика в Україні*:

- верховенство права;
- гуманізм і демократизм;
- гармонійне співіснування державної та інших мов;
- вільний розвиток, використання та захист діалектів української мови, а також мов національних меншин як засобу відображення мовно–культурного багатства та розмаїтості;
- зростання національної свідомості та потреб у вивченні мов тих національностей, які проживають в Україні;
- прагнення до інтеграції у світовий інформаційний простір і пов'язана з цим потреба у вивченні та застосуванні іноземних мов;
- державний захист і підтримка української мови, утвердження її державного статусу та розширення сфери функціонування як основного засобу міжетнічного спілкування на всій території України тощо.

Ми розглядаємо мову не лише як суспільну категорію, а й як навчальний предмет. Тож слід зауважити, що як навчальна дисципліна мова реалізує дві важливі соціально–буттєві функції розвитку школяра – функцію **пізнання й налагодження комунікації з суспільством** і функцію **забезпечення інтелектуального, духовно–морального та емоційного планів формування особистості**. Завдяки рідній мові дитина пізнає, осмислює та сприймає світ, знайомиться з усіма галузями життєдіяльності свого народу, засвоює його духовні та душевні якості, риси характеру, особливості психоустрою. Насамперед мова програмує національну ідентичність дитини, формує її національну свідомість, сприяє національному самоототожненню. Таким чином, рідна мова є *основою становлення когнітивної*

сфери особистості, розвитку її інтелекту, вироблення й подальшого вдосконалення понятійного апарату, а в майбутньому – засобом вивіщення людини.

Та, безперечно, першорядна роль рідної мови в процесі становлення та розвитку особистості проявляється в тому, що вона є головним засобом налагодження взаємодії з іншими людьми, із суспільством. Особливо значущість вивчення української мови зростає в наш час, коли її функції розширюються і на неї покладається важливе завдання *консолідації нації, витворення й об'єднання українського суспільства, прилучення якнайбільшої кількості наших співгромадян до колосальних багатств рідного слова та до виявлених у ньому національної духовності, моралі й культури.*

Усе це дозволяє виокремити низку **важливих тенденцій в організації освітнього процесу**, серед яких:

- розробка нової законодавчої бази галузі;
- переорієнтація суспільного розвитку на *розвиток людини, її особистісних і культурних якостей, утвердження принципів гуманізації й демократизації в освіті.* Так, зростання розуміння того, що **початком і кінцевою метою будь-якого соціального розвитку є саме людина** (принцип людиноцентризму) спричинило появу нової парадигми освіти, основні риси якої визначено в Декларації прав людини, прийнятій ООН, де наголошується, що **освіта спрямована на розвиток людини**, тобто базується на вищому синтезі наукового гуманізму, збалансованому розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, формуванні духу соціальної відповідальності, етичних, емоційних, фізіологічних складових особистості.

- створення умов і стимулювання процесу неперервного й постійного **навчання впродовж життя**, здобуття, оновлення наукового та практичного знання, інформації, соціального досвіду;

- створення вітчизняних підручників і педагогічної преси, оновлення змісту освіти насамперед в соціально-гуманітарній сфері [5];

- варіативність мережі навчальних закладів і освітньо-професійних програм;
- **розширення масштабів україномовної освіти**, підвищення уваги до вивчення української мови в навчальних закладах з іншими мовами викладання (*науковці доцільним вважають впровадження системи двомовного викладання різних предметів у ЗНЗ з навчанням мовами національних меншин – йдеться про одночасне застосування мови меншини та української мови на уроках математики, хімії, біології тощо, оскільки українська мова має вивчатись не тільки як навчальний предмет, а й як засіб вивчення інших предметів*). На сьогодні впровадження цієї тенденції в практику викликає певні труднощі, зумовлені низкою проблем: кадровою (недостатня кількість вчителів, які б могли викладати різні предмети одночасно українською і відповідно мовами меншин), організаційною тощо;

- здійснення **мовного прориву**, тобто, *забезпечення такого напрямку в освіті, коли кожен випускник будь-якої школи з будь-якою мовою навчання чудово б володів українською мовою, крім того, добре знав одну-дві іноземні мови*, бо тенденції глобалізації й інтеграції означають, що сьогодні, і, безперечно, в майбутньому, розвиток будь-якої держави, суспільства залежатиме не тільки від внутрішніх зусиль кожного громадянина та країни в цілому, а й від того, як країна, суб'єкт виробництва, громадянин зможе спілкуватися з іншими країнами, суб'єктами виробництва, громадянами, і від того, наскільки зможе засвоїти все найкраще з технологій, інформації, досвіду, оскільки прогрес стає загальнолюдською справою, а для того, щоб спілкуватися, треба вільно володіти щонайменше однією з найпоширеніших мов світу;

- **виховання національно свідомої, вільної, життєво й соціально компетентної особистості**, спроможної до осмисленого збереження, самостійного та творчого відтворення власної життєдіяльності й досягнення життєвого успіху, здатної до творчої самореалізації;

- **забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти**, особливу роль у реалізації якого відіграє **мовна політика**, що розглядається як засіб формування культурної та толерантної особистості.

Аналіз трансформаційних змін у суспільстві та провідних тенденцій освітньої політики свідчить, що **головним завданням вивчення української мови** має бути не

просто **підготовка мовно грамотної людини з високим рівнем комунікативної компетентності**, а й формування у молодого покоління життєвої потреби знати й досконало володіти сучасною українською літературною мовою, **заохочення до вироблення власної програми мовного розвитку, усвідомлення активної життєвої позиції**, бо, як казав І.Огієнко: *«Особа, що не навчилась своїй соборній літературній мові, не може зватися вповні інтелігентною, бо бракує їй найважливішої й найбільшої частини духовної культури»*.

Відповідно до цих орієнтирів сучасні науковці–філологи визначили низку **головних рис, що мають бути притаманні компетентній мовній особистості**:

- національно–свідоме ставлення до мови;
- глибоке знання мови;
- розвинені мовлення, мовленнєва пам'ять, когнітивна й емоційна сфери;
- емоційно–естетичне сприйняття мови й мовлення (здатність відчувати красу рідної мови, її багатство і виразність, розуміти всі відтінки значення слова);
- висока культура усного й писемного мовлення;
- повага до інших етносів та їхніх мов;
- життєва потреба знати сучасну українську літературну мову, досконало володіти нею в усіх сферах суспільного життя;
- вироблення власної програми мовного розвитку, без якої неможливим стає подальше фахове вдосконалення, якісна самоосвітня діяльність.

Виховання мовної особистості, яка б відповідала окресленій моделі, передбачає створення належних умов для розвитку та розширення сфери вживання української мови, оновлення підходів до мовної освіти, пріоритетними з–поміж яких мають стати:

- створення в кожному навчальному закладі особистісно орієнтованого освітнього середовища, сприятливого для розвитку етнічної, культурної, мовної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України;
- застосування технологій компетентісно орієнтованого навчання в процесі формування мовно–літературних компетенцій учнів;
- організація та проведення заходів у рамках виконання державних і регіональних програм у галузі мови (насамперед Державної та Цільової комплексної програм розвитку та функціонування української мови на 2004–2010);
- активізація вивчення української мови з використанням художньої літератури як обов'язкового компонента вітчизняної літератури через упровадження інтегрованих, бінарних уроків, проведення позакласних заходів;
- розробка заходів для стимулювання поглибленого вивчення української мови (іноземних мов) у рамках факультативів, курсів за вибором, клубів, молодіжних наукових товариств тощо;
- стимулювання науково–дослідної, експериментальної, дослідницької, самоосвітньої діяльності в процесі вивчення мови і літератури;
- залучення батьківських комітетів, громадських організацій до комплектування фондів бібліотек українською літературою, літературою мовами національних меншин України, мовами міжнародного спілкування та спеціалізованою літературою з української мови (у тому числі всіма видами електронних видань);
- відкриття галузевих шкільних газет, часописів українською та іноземними мовами;
- створення єдиного лінгвістичного шкільного порталу, словникових баз української та іноземних мов, що входять до програми шкільного курсу, забезпечення активного функціонування в Інтернеті універсальної української мовно–інформаційної системи на базі розвитку й удосконалення Українського лінгвістичного порталу;
- стимулювання й підтримка участі навчальних закладів України у міжнародних лінгвістичних проектах;
- проведення серед учнів інтегрованих конкурсів знавців української та іноземних мов, національної й світової історії та культури, культурно–мистецьких фестивалів, етнографічних експедицій, конкурсів української пісні;
- запровадження дистанційного навчання з мовної освіти для педагогів, учнів і батьків тощо.

Таким чином, мовна освіта в Україні покликана забезпечити вільний розвиток особистості, свободу її самовизначення й самореалізації, формування комунікативності та мовної грамотності, задовольнити освітні інтереси кожного школяра з урахуванням його індивідуальних здібностей і можливостей, тобто орієнтуватися на диференціацію й індивідуалізацію навчання, соціалізацію учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці та світових інтеграційних процесів, і має відбуватися на основі врахування сучасних магістральних суспільних та освітніх тенденцій, інноваційних пошуків і перспективного досвіду, ресурсних можливостей, запитів держави, викликів нового тисячоліття тощо.

Література

1. Л.Вайсгербер // ([http:// ww. Ethnolin /Ethnolin. htm](http://ww.Ethnolin/Ethnolin.htm)).
2. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. Монографія. – К., 2003. –239с.
3. Національна доктрина розвитку системи освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2005. – № 29.
4. Концепція державної мовної політики в Україні на 2006–2010 рр. // Просвіта України. – 2006. – 07. – 12.
5. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – 08. – 10. – № 59.
6. Радчук В. Мова в Україні: стан, функції, перспективи //Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах.–2002.– № 2.– С.2–5.
7. Кононенко І. В. Національно–мовна картина світу: зіставний аспект (на матеріалі української та російської мови) //Мовознавство. – 1996. – № 6.
8. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

Одинченко Д.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ЕТНОГРАФІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СХІДНОСЛОБОЖАНСЬКИХ СТЕПОВИХ ГОВІРКАХ ДОНБАСУ

Знання фразеології, вміле її вживання є невід'ємною складовою частиною високої мовної культури людини. Фразеологія – це окраса мови і разом з тим могутній стилістичний засіб влучної і дохідливої передачі думки.

Фразеологія – порівняно молода лінгвістична дисципліна, що всебічно вивчає структуру і семантику фразеологічних одиниць, функцію їх у мові та мовленні, історію їх виникнення й розвитку, роль у процесі інтралінгвістичних і екстралінгвістичних факторів. Основна маса фразеологічних одиниць, як відомо, своїм корінням сягає дійсності, є найменуванням тих чи інших реалій із різних сфер людського життя. У лексиці мови відображається життя народу, його мовне багатство, різнобарвність, гармонійність, простота і ясність у вимові, образність, мальовничість, що зумовлюється специфікою мислення, світовідчуття і світосприймання.

У фразеології української мови репрезентовані найрізноманітніші сфери буття народу: його історія, особливості суспільних взаємин минулих епох, виробничої діяльності і побуту, морально–етичного кодексу і родинних стосунків; у ній знайшли відображення своєрідність тваринного і рослинного світу, географічного оточення і природних умов тощо.

Помітну групу фразеологізмів, що продовжують уживатися лише за традицією, становлять вислови, які базуються на асоціаціях, підказаних старовинними народними звичаями й обрядами.

Весільні фразеологізми східнослобожанських степових говірок Донбасу мають дуже інтенсивний вияв в межах цього регіону. Спостерігається великий різнобій у значенні та трактуванні цих фразеологічних одиниць. Розглянемо деякі з них.

Забивати кілок

1. забивають кіл на третій день весілля, якщо це одружується остання дитина в сім'ї (Райгородок Слов'янського р–ну; Духа Д.);

2. забивають кілка, щоб у цьому дворі більше не було заручин (Єнакієво, п. Войковський Амвросіївського р–ну);

3. кілок забивається для того, щоб молоді жили разом, не розлучалися (с. Криворіжжя Добропільського р–ну; Железняк О.);

4. чим глибше забивають кілок, тим міцнішою буде родина молодих, краще будуть жити (Дзержинськ; Лещенко Г.).

Требувати викуп

1. з дружка та нареченого вимагають викуп подружки та сестри нареченої: гроші або бажання. (Слов'янськ; Таран О.);

2. у нареченого вимагають плату за молоду перед вінчанням (с.Федорівка Володарського р-ну; Рябуха О.);

3. дружок має заплатити викуп дружці за молоду (Старобільськ; Проніна С.).

Катати батьків

1. на другий день весілля батьків катають на возику, а наречені їх викупають (Дзержинськ; Гоголь Н.);

2. на другий день весілля батьків наречених саджають у возик та везуть до річки купати (Слов'янськ, Красний Лиман; Гаркуша І.);

3. на другий день весілля мати молодої та батько молодого сідають у возик і їх катають „коні” – чоловіки, яким за це платять молоді; батьків везуть до річки вмивати, після везуть до крамниці, де батьки купують те, що скажуть „коні”. (Константинівка; Снежко Л.).

Перев'язувати дорогу

1. сусіди молодої перев'язують стрічками дорогу молодому і вимагають викуп за молоду (Амвросіївка, Слов'янськ, Дзержинськ, с.Крива Лука Краснолиманського р-ну);

2. коли молоді йдуть до загсу, на їхньому шляху будь-де перев'язують дорогу стрічками й вимагають викуп (с. Миронівський Дебальцевського р-ну; Зинник Н.);

3. коли молодий з нареченою повертаються після «катання» перед місцем, де проходить весілля перев'язують дорогу стрічками, тут же проходить обряд викупу, коли молодий з дружком виконали завдання молодому з нареченою дається хліб з сіллю, вони його «частують», дорогу звільняють і вони йдуть далі. Дорогу можуть перев'язувати і сусіди (с.Кірове).

Відкусити хліб (хліба) – частина весільного обряду, коли батьки молодих міняються хлібом і надкушують його. Часом хліб надкушують і молоді (Константинівка, Слов'янськ, п. Кіровськ Краснолиманського р-ну, п.Райгородок); Коли приносять коровай свати, майбутня наречена відкушує хліба. Це означає, що вона «згодна» (м. Сніжне).

У досліджуваному ареалі концепт *хліб* пов'язаний з рядом різнопланових фразеологізмів.

Серед всіх етнографічних фразеологічних одиниць, які зазначені у «Фразеологічному словнику східнословобожанських і степових говірок Донбасу» В.Д. Ужченка та Д.В. Ужченка (2002) найпоширенішими в Донецькій області є такі:

Іти на оглядини – відправлятися довідатися про матеріальний стан молодого. Через деякий час батьки молодого після сватання йшли на оглядини: оглядати кімнати, вікна, де будуть стояти меблі; домовлятися про весілля (Дзержинськ, с. Успенка Амвросіївського р-ну).

Украсти туфлю – гості на весіллі непомітно знімають одну туфлю з ноги нареченої і вимагають за це викуп, після викупу з туфлі треба випити (Слов'янськ, Красний Лиман, Константинівка, Краматорськ, Дружківка, Дзержинськ, Амвросіївка, Добропілля).

Давати шишки – на весілля печуть здобні „шишки” і роздають гостям (с. Успенка Амвросіївського р-ну, п. Миронівський Дебальцевського р-ну).

Іти батькам ноги мити – на другий день весілля батькам молодої миє ноги молодий і вдягає нові чоботи та навпаки (п. Миронівський, с.Високопілля, с. Федорівка).

Кланятися батькам – молоді частують в хаті молодої після першої шлюбної ночі (Слов'янськ, с. Крива Лука Краснолиманського р-ну, Константинівка).

Обрізати коси – на весіллі молодий старший брат розплітає косу і одягає хустку (Горлівка, Єнакієво, Амвросіївка).

Черевик викупляти – звичний весільний обряд (дружок має викупити черевик нареченої, який був викрадений) (Слов'янськ, с. Привілля, п.Кіровськ) .

Гуляти сватання – молодий разом зі сватами їде до батьків молодої просити її руки (п. Миронівський, Дзержинськ, Константинівка, Дружківка, Красний Лиман).

Решта фразеологізмів функціонують майже по всій території Донецької області.

Викрадати дружку – крадуть дружку, а потім її викупають за означену ціну.

Іти похмелятись – на другий день весілля частують у батьків молодого.

Давати дари – після того, як молоді сіли за стіл, гості вручають їм свої подарунки.

Умивати молодих – святкування весілля на другий день.

Різати коровай – закінчувати весілля.

Переходити ворота – у молодого на воротах розкладений вогонь, хто через нього проходить, той очищається.

Мити каструлі – святкувати останній день весілля.

Будити молоду – після шлюбної ночі піднімають молоду.

Викупати молоду – молодий разом з дружком дають викуп за наречену її сестрі або братові.

Красти молоду – в перший день весілля ховають молоду, а дружок та дружка мають виконати різні бажання, щоб визволити наречену.

Ноги мити – миють ноги всім гостям на другий день весілля при пропуску в двір.

Розпускати коси – частина весільного обряду, під час весілля молодій розпускають коси (виходити заміж).

Пекти палиниці – приготування до весілля.

Забивати палицю – коли остання донька з двору виходить заміж, на воротах в землю забивають кілок – це означає, що в цій хаті весіль більш не буде.

Отже, етнографічна фразеологія, що функціонує у степових говірках Донбасу, підтримує живий інтерес до етнокультурних цінностей, зв'язок поколінь, живить народну пам'ять, багатосюжетний весільний ритуал актуально-прикметною інтерпретацією, міцно утримує в своїх різновидах весільні фразеологічні одиниці.

Література

1. Медведєв Ф.П. Українська фразеологія: Чому ми так говоримо. – 2-ге вид., стер. – Х.: Вища школа, 1982.
2. Ужченко В.Д. Східноукраїнська фразеологія: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2003.
3. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологія сучасної української мови: Навч. посіб. – К.: Знання, 2007.
4. Ужченко В.Д., Ужченко Д.В. Фразеологічний словник східнослобожанських і степових говірок Донбасу. – Луганськ: Альма-матер, 2002.

Бакланова Л., Котелевцева Н., Бакланов О.

ДВОЧАСТОТНЕ УЛЬТРОЗВУКОВЕ ВИПРОМІНЮВАННЯ В ТЕХНОЛОГІЇ ОТРИМАННЯ БЕТА-КАРОТИНУ З РОЗСОЛІВ – ВІДХОДІВ ВИРОБНИЦТВА КУХОННОЇ СОЛІ

Розглянуто питання щодо використання двочастотної дії ультразвуку в технології отримання бета-каротину з розсолів – відходів виробництва кухонної солі. Показано, що використання ультразвукової технології у порівнні з використанням одночастотної дає можливість збільшити вихід бета-каротину з розсолів – відходів виробництва кухонної солі на 40–50 %.

Ключові слова: бета-каротин, двочастотний ультразвук,

Постановка проблеми. Перспективним напрямком для отримання бета-каротину є переробка водорості "Dunaliella salina" ("DS"), що вегетує в розсолах різного походження. При цьому "DS", що вегетує в соляних розсолах, що використовуються для виробництва кухонної солі, містить в перерахунку на суху масу до 1,1 % бета-каротину, а в соляних розсолах – відходах виробництва кухонної солі (маткові розсоли) до 1,5 % [1–3]. Маткові розсоли – це відходи виробництва кухонної солі басейновим і вакуум-випарним засобами, складаються в основному з хлоридів і сульфатів магнію, кальцію з невеликою домішкою сульфату натрію, займають сотні гектарів земель на півдні України, погіршують і без того напружену екологічну ситуацію в цьому районі [2]. Слід також зазначити, що на теперішній час

світовий ринок бета-каротину насичений на 20%, український – тільки на 7 %. Вартість бета-каротину кристалічного на січень 2007 року складала 2800 доларів США. Тільки на базі підприємств півдня України є можливість виробляти до 60 т кристалічного бета-каротину[2].

Аналіз основних досліджень і публікацій. Нами раніше була розроблена технологія отримання бета-каротину з ропи соляних озер і басейнів, заснована на руйнуванні водорості "DS" низькочастотним ультразвуком (УЗ) високої інтенсивності, співсадженні бета-каротину на колекторі – гідроксиді магнію з ультразвуковою інтенсифікацією процесу. Руйнування водорості є необхідною операцією, оскільки наявні білково-вітамінні зв'язки не дозволяють виділяти бета-каротин співсадженням і екстракцією [3]. Ступінь витягу бета-каротину з ропи соляних озер в порівнянні з раннє вживаною технологією, заснованою на використанні високошвидкісних дезінтеграторів, підвищилася з 30–40% до 90 % [4].

Проте, цей метод виявився малопродатним для маткових розсолів (ступінь витягу бета-каротину був менший 50 %), унаслідок високої акустичної міцності водорості, вегетуючої в цьому об'єкті [5].

Описана [6] одночасна дія УЗ низьких і високих частот від 18 до 47 кГц і 1,0–2,5 МГц для руйнування комплексів металів з органічними речовинами в кухонній солі і розсолах, показана перевага цього способу, по порівнянню, з використанням УЗ тільки однієї частоти.

Застосування одночасної дії УЗ високої і низької частот для руйнування водорості "DS" при отриманні бета-каротину з рассолов не вивчене, відомостей про це в літературі не знайдено. Мабуть, немає також і технології отримання бета-каротину з маткових рассолов. В усякому разі, про це свідчать значні кількості земель зайнятих матковими рассолами на Україні, США, Австралії і інших країнах тих, що використовують басейновий метод для отримання кухонної солі і кліматичні умови яких, дозволяють виростати водорості "DS"[6].

Постановка завдання. Пропонована робота присвячена вивченню можливості використання двочастотного УЗ в технології отримання бета-каротину з маткових рассолов – відходів виробництва кухонної солі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Руйнування водорості "DS" проводили в хімічному реакторі, що дозволяє проводити обробку рассолов одночасно УЗ частотою 18–100 кГц і 1,0–5,0 МГц [6]. Джерелами УЗ служили магнітострикційні і п'єзоелектричні випромінювачі з робочими частотами від 18 кГц до 5,0 МГц, що підключаються до лампового генератора 24–УЗГИ–К–1,2 (Росія) і до ультразвукового модернізованого диспергатора УЗДН –1 М (Україна) [6]. Для руйнування водорості використовували також лабораторний варіант дезінтегратора 2 ВС–1–6М(Австралія). Екстракцію бета-каротину проводили в атмосфері аргону в боксі 1БП–1ОС(Україна). При кристалізації бета-каротину використовували морозильник "Nord"(Україна).

Визначення вмісту бета-каротину проводили на спектрофотометрі СФ–46 (Росія) по методиці [7]. Також вміст бета-каротину в розсолах встановлювали гравіметричним методом після його виділення і зважування у вигляді бета-каротину кристалічного [7].

Дослідження проводили на маткових розсолах Геройського і Генічеського солезаводов. Ступінь витягу бета-каротину встановлювали на маткових розсолах з яких заздалегідь видаляли бета-каротин, потім в ці рассоли вводили водорість "DS" і відому кількість бета-каротину у вигляді розчину в ацетоні [6]. При цьому використовували 98 % бета-каротин кристалічний фірми «Bioscience Pty. Ltd"(Австралія).»

Пробу розсолу з водоростю "DS" обробляли УЗ частотою 18–100 кГц, інтенсивністю від 1 до 4 Вт/см² протягом 0,5–4,0 хв. і одночасно УЗ частотою від 1,0 до 5,0 МГц, інтенсивністю 1–12 Вт/см² [4]. Верхня межа інтенсивності ультразвука при використанні п'єзоелектричних випромінювачів обмежена 12 Вт/см², що пов'язане з їх механічною міцністю [6].

Далі поступали аналогічно, описаному нами раніше у роботі [4]. Вміст бета-каротину визначали за методикою[7]. Паралельно проводили досліди з використанням руйнування водорості дією УЗ тільки однієї низької частоти або дезінтегратором [2].

Методика отримання каротину з маткових рассолов. 5000 см³ маткового розсолу обробляють УЗ частотою 18–100 кГц, інтенсивністю 1,5–2,5 Вт/см² і УЗ частотою 1,0–2,5 МГц, інтенсивністю 2,5–4,0 Вт/см² протягом 1–3 хв. Далі вводять 25 см³ розчину гідроксиду натрію (3 моль/дм³), діють УЗ частотою 18 – 44 кГц, інтенсивністю $\geq 1,5$ Вт/см² протягом ≥ 30 с. Дають осаду осісти і відокремлюють його від розчину сифонуванням і центрифугуванням. Осад тричі промивають дистильованою водою і після кожної промивки центрифугують. Потім осад промивають охолодженим до < 5 °С етиловим спиртом для обезводнення. З отриманого концентрату екстрагують каротин 30 см³ суміші ацетону з петролейним ефіром у співвідношенні 10:1 – 7:1 при температурі 45–50 °С при дії УЗ частотою 18–46 кГц, інтенсивністю 0,5–2,0 Вт/см² протягом часу > 2 хв. Далі кристалізують каротин охолодженням до температури від –1 до –5 °С при дії УЗ частотою 35–46 кГц, інтенсивністю 0,5–1,5 Вт/см² протягом 5–10 с. Отриманий бета–каротин відокремлюють від розчину фільтруванням і запаюють в ампули. Зберігають в холодильнику. Операції кристалізації і фільтрування бета–каротину проводять в атмосфері аргону. При необхідності отримання бета–каротину високого ступеня чистоти ($\geq 95\%$), його знов розчиняють в запропонованому розчиннику і повторно кристалізують.

Результати і обговорення. При використанні одночасної дії УЗ високої і низької частот для руйнування водорості "DS" в маткових розсолах ступінь витягу бета–каротину була вище на 40–50 % у порівнянні з використанням УЗ тільки однієї низької частоти або дезинтеграторів (табл.1). Правильність отриманих результатів підтверджується хорошим збігом результатів методів спектрофотометрії і гравіметричного визначення вмісту бета–каротину в маткових розсолах (табл.1).

Таблиця 1

Кількість знайденого бета–каротину у розсолах та ступінь витягу додатково введеної його частини при використанні різних способів отримання бета–каротину

Проба	Введено бета–каротину, мкг	Знайдено бета–каротина з використанням двочастотної дії УЗ		Знайдено бета–каротина з використанням УЗ низької частоти		Знайдено бета–каротина з використанням руйнування водорості дезинтегратором	
		X, мкг	Ступ. витягу, %	X, мкг	Ступ. витягу, %	X, мкг	Ступ. витягу, %
Розсіл Генічеського солепідприємства* 1) 2) 2) 2)	0	50,09	–	21,16	–	10,09	–
	10,00	59,12	91	25,07	40	11,03	10
	0,00	62,73	–	32,24	–	12,14	–
	10,00	71,78	90	36,27	40	11,76	–
Розсіл Геройського солепідприємства* 1) 1) 2) 2)	0	60,20	–	28,14	–	11,08	–
	10,00	69,21	90	32,34	42	12,19	11
	0,00	68,35	–	33,35	–	12,86	–
	10,00	77,54	92	47,75	44	14,03	12

У цій таблиці і наступних наведені усереднені результати шести дослідів. Під ступенем витягу мається на увазі % витягу введеної частини бета–каротину. Об'єм проби розсолу – 5 л. В якості проб використані трьохрічні розсоли, що залишилися після отримання кухонної солі.

1)– проби відбиралися в зоні мінімально–можливого вмісту бета–каротину (у середині басейну, в глибинному шарі розсолу); 2) проби відбиралися в зоні максимально–можливого вмісту бета–каротину (поблизу кутів басейну, в середньому шарі розсолу).

Вища ефективність одночасної дії УЗ високої і низької частот пояснюється особливостями утворення і схлопування кавітаційних пухирців при двочастотній

дії УЗ при якому переважно (більше 90 %) утворюються малі сферичні кавітаційні пухирці. При схлопуванні малих сферичних кавітаційних пухирців руйнуються білково-вітамінні зв'язки у водорості "DS" і бета-каротин стає доступним для співосадження і екстрагування [1].

Зміна частоти низькочастотного УЗ від 18 до 100 кГц на величину ступеня витягання бета-каротина не впливало. Порівняння результатів, отриманих з використанням високочастотного УЗ частотою 1–5 МГц показало, що кращі результати були отримані при використанні УЗ частотою 1,0–2,5 МГц (табл.2–3). При цьому інтенсивність низькочастотного УЗ повинна бути 1,5–2,5 Вт/см², а високочастотного – 2,5–4,0 Вт/см²(табл. 4). Час дії УЗ повинен бути не менше 2 хв.

Таблиця 2

Вплив частоти низькочастотного УЗ на ступінь витягу бета-каротину з розсолів

ПРОБА	Ступінь витягу бета-каротину з розсолів, %							
	18	22	44	50	60	80	100	110
Розсіл Геройського солепідприємства*	90	91	90	89	90	90	89	81
Розсіл Генічеського солепідприємства*	92	91	90	90	91	89	88	79

* У цій таблиці і у наступних проби розсолів були підготовлені таким чином: бета-каротин було попередньо видалено, потім водорість була знову введена у розсоли, далі було введено у кожну пробу по 10 мкг бета-каротину. Ступінь витягу бета-каротину з розсолів визначали через п'ять годин, що необхідно для завершення формування відповідних білково-вітамінних зв'язків.

Частота високочастотного УЗ 1,0 МГц, інтенсивність – 3 Вт/см². Інтенсивність низькочастотного УЗ – 2 Вт/см². Час дії УЗ – 3 хв.

Таблиця 3

Вплив частоти високочастотного УЗ на ступінь витягу бета-каротину з розсолів

ПРОБА	Ступінь витягу бета-каротину з розсолів, %					
	1 МГц	2 МГц	2,5 МГц	3 МГц	4 МГц	5 МГц
Розсіл Геройського солепідприємства*	91	92	90	85	78	34
Розсіл Генічеського солепідприємства*	91	91	90	83	69	29

Частота низькочастотного УЗ 22,0 кГц, інтенсивність – 3 Вт/см². Інтенсивність високочастотного УЗ – 3 Вт/см². Час дії УЗ – 3 хв.

Таблиця 4.

Вплив інтенсивності ультразвуку на ступінь витягу бета-каротину з розсолів

Інтенсивність низькочастотного УЗ, Вт/см ²	Ступінь витягу бета-каротину з розсолів, % при інтенсивності УЗ високої частоти, Вт/см ²					
	2,0	2,5	3,0	4,0	5,0	6,0
Розсіл Геройського солепідприємства*						
1,0	65	66	71	74	75	77
1,5	85	90	91	90	86	87
2,5	87	91	92	91	84	85
3,0	84	87	85	83	80	79
Розсіл Генічеського солепідприємства*						

1,0	60	62	65	70	72	74
1,5	78	89	90	90	84	85
2,5	79	91	90	90	83	84
3,0	76	78	83	80	78	75

Частота низькочастотного УЗ – 22 кГц, частота високочастотного УЗ – 1 МГц.

Час дії УЗ – 3 хв.

Висновки. Таким чином, нами вивчено використання одночасної дії УЗ високої і низької частот для руйнування водорості "DS" в маткових розсолах. Це може бути використано в технології отримання бета-каротину з маткових рассолов. При цьому загальний вихід бета-каротину складає близько 90 %, що в два рази вище, ніж при використанні УЗ тільки однієї частоти.

На цій основі розроблена методика отримання бета-каротину з маткових рассолов і нової методики аналізу рассолов на зміст бета-каротину, заснована на руйнуванні водорості, сооосажденні, екстракції бета-каротину петролейним ефіром і вимірюванні оптичної щільності отриманого розчину при 450 нм. Чутливість методики – 0,5 мкг/л розсолу, відносно стандартне відхилення не перевищує 0,08.

Література

1. Бендт В.П. Опытнo-промышленное получение каротина из рапы, содержащей водоросль дуналиеллу солевую солоноводную //Хим.промышленность Украины. – 1988. – № 4. – С. 49–51.
2. Бакланов А.Н., Чмиленко Ф.А. Получение бета-каротина // Экотехнологии и ресурсосбережение (Химическая технология).–2000.– № 4.– С.32–35.
3. Гелескул Ю.Ф. Технология производства препаратов каротина из водоросли соляных водоемов "Dunaliella Salina" для животноводства и пищевой промышленности//Хим.технология.–1982.–№ 6–С.40–43.
4. Бакланов О.М., Бакланова Л.В., Чмиленко Ф.О. Спосіб одержання каротину кристалічного з водорості, що вегетує у соляних озерах та басейнах. С01D 3/00. Патент України на винахід UA №39830 А від 28.09.1999.–Надрук.15.06.2001. Бюл.№7–II.
5. Чмиленко Ф.А., Бакланов А.Н. Получение бета-каротина кристаллического из рассолов с использованием ультразвука// Экотехнологии и ресурсосбережение (Химическая технология).–2001.– №5.– С.32–36.
6. Чмиленко Ф.А., Бакланов А.Н. Ультразвук в аналитической химии. Теория и практика. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетр. ун-та, 2001.– 264 с.
7. Бакланов А.Н., Чмиленко Ф.А. Ультразвук в анализе соляных рассолов на содержание бета-каротина // Вісник Дніпропетровського університету. – 2000. Вип.5 –Хімія.– С.23–28.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Базаджи Н.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.МАКАРЕНКА

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – вихованню патріотизму у дітей та підлітків. Особлива увага приділяється розкриттю досвіду роботи видатного педагога А.Макаренка. Автор розкриває деякі аспекти педагогічної діяльності педагога, які сприяють розвитку патріотичного виховання.

Ключові слова: патріотичне виховання, трудове виховання, продуктивна праця, принцип виховання в колективі.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Реформування національної системи освіти в Україні передбачає оновлення підходів до виховання школярів загальноосвітніх шкіл, спрямованих на подолання кризи освіти, що проявляється передусім у невідповідності знань учнів і студентів, запитам особистості, тому нові важливі завдання освіти зорієнтовані на гуманізацію, гуманітаризацію навчально-виховного процесу, на всебічний розвиток молоді. Серед проблем, які поставлені перед сучасною школою одною з найгостріших виступає патріотичне виховання підростаючого покоління.

Проблема патріотичного виховання в усіх її історичних аспектах завжди була актуальною, такою вона і залишається на сучасному етапі. Ось чому в основу українського виховання покладено саме національну ідею, що сприяє національній ідентифікації, розвитку патріотичних почуттів та культури української молоді. Ідеалом сучасного виховання виступає всебічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

Патріотичне виховання є одним із головних пріоритетів політики державотворення. Його основна мета – виховання свідомого патріота, громадянина; формування у молоді потреби та уміння жити в громадському суспільстві.

Патріот сьогодні – це не той, хто говорить красиві слова про Україну, а той хто бачить труднощі і помилки, невирішені проблеми, розуміє суспільно-політичну ситуацію в країні. Патріот – це той, хто в умовах повсюдного правового безчинства сприяє розбудові суверенної і незалежної, демократичної України [2].

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. Аналіз історичної та сучасної літератури надає можливість пересвідчитись, що проблема патріотичного виховання школярів турбувала і турбує багатьох відомих педагогів. Прогресивні погляди в галузі патріотичного виховання відображені у працях М.Драгаманова, А.Макаренка, І.Огієнка, С.Русової, Г.Сковороди, К.Ушинського та ін.

На сучасному етапі проблемами громадсько-патріотичного виховання займаються: П.Ігнатенко, Н.Косарева, Л.Криціка, В.Поплужний, К.Чорна.

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, П.Щербаня, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Про актуальність проблем патріотичного виховання в Україні свідчить посилена увага до неї з боку вітчизняної науки. Педагогічні, психологічні та соціально-педагогічні особливості громадсько-патріотичного виховання в навчальних закладах розглядаються в працях В.Андрушенка, М.Антонця, І.Беха, А.Бойко, М.Боришевського, М.Євтуха, І.Зязюна, Г.Науменка та ін.

Але сьогодні поки що відсутні праці, в яких у систематизованій формі викладено принципи, завдання і зміст патріотичного виховання учнівської молоді в

сучасних умовах. Цілеспрямовані наукові дослідження і методичні розробки педагогів України підкреслюють, що цілісний патріотизм формується тільки за умови комплексного розв'язання розумової, фізичної, моральної, трудової, екологічної та інших складових виховання, коли вони інтегруються в громадсько-патріотичну свідомість на значно вищому рівні гуманістично спрямованого, героїко-патріотичного, ідейно-цілісного, політико-державницького формування молоді.

Успішне розв'язання цих завдань значною мірою залежить від знання педагогічної спадщини минулого, вивчення якої дає можливість краще зрозуміти розвиток освіти та педагогічних ідей в Україні, встановити взаємозалежність між певними процесами. Сучасний розвиток освіти потребує об'єктивної оцінки попередніх історико-педагогічних явищ та творчого застосування здобутків.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Актуальність проблеми громадсько-патріотичного виховання і відповідність ідей А.Макаренка принципам державної освітньої програми в період відродження та розбудови національної школи в Україні, необхідність посилення ролі патріотичного виховання підростаючого покоління у сучасних умовах зумовили тему нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Науково-педагогічні праці А.Макаренка сповнені ідеями, роздумами, поглядами рекомендаціями щодо патріотичного виховання школярів.

Існують різні, навіть цілком протилежні думки щодо теоретичних засад Макаренкової педагогіки та засобів практичного втілення за часів радянської влади. Ще у вельми складний для тогочасного суспільства час – 20–ті – 30–ті роки як би не змінювалися погляди людей, зокрема науковців, однак попри все у спадщині А.Макаренка завжди можна знайти зернини мудрості – оригінальні ідеї, цікавий досвід.

Серцевиною педагогічної діяльності А.Макаренка є його досвід щодо органічного поєднання навчання з продуктивною працею. У своїй практиці педагог послідовно керувався відомими положеннями основоположників комуністичного вчення про єдність навчання і виховання. 16 років роботи в колонії ім.М.Горького та комуні ім.Ф.Дзержинського привели педагога до висновку, що труд без освіти, без політичного й суспільного виховання, які йдуть попереду, не приносить виховної користі, виявляється нейтральним процесом. Він вважав, що в суспільстві праця є не тільки економічною, а й моральною категорією.

Основоположним принципом педагогічної системи А.Макаренка є принцип виховання в колективі. Колектив розглядався ним як універсальний метод виховання, що є загальним і єдиним, а водночас дає можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед лініями своїх нахилів. Педагог розробив і апробував методіку колективістського виховання, технологію її втілення.

Останнім часом з'явилася низка праць про педагога, в яких його педагогічні погляди і діяльність піддаються нищівній критиці. Його обзивають „яничаром”, носієм авторитарної, тоталітарної педагогіки тощо. На наш погляд, такі оцінки, якщо врахувати час, коли жив і працював А.Макаренко, не є цілком об'єктивними. В умовах терору, репресій проти української інтелігенції А.Макаренко робив усе, аби захистити знедолених дітей, повернути їх до повноцінного життя.

В його педагогічній практиці наріжними були питання формування свідомості і поведінки дітей в навчальному процесі, в системі позаурочної діяльності, в повсякденному житті, розвиток громадянських і патріотичних почуттів. Він висловлював ідею формування нової людини – хазяїна і творця соціалістичного життя, громадянина, „радянського патріота”.

Головним принципом педагогічної системи А.Макаренка – є з'єднання освіти і виховання. Він вважав, що не можна виховувати людину по частинам, що виховання – це комплексна система, яка повинна охоплювати всі сфери людського життя. І через усю систему виховання найголовнішою проблемою він ставив патріотичне виховання дітей починаючи з дошкільного віку і, яке повинне продовжуватися протягом всього життя. Педагог зазначав, що тільки за таких умов виховання свідомого громадянина, справжнього патріота, готового працювати на користь своєї держави буде успішним.

Серед загально педагогічних проблем, розроблених у теорії та практиці педагога, значне місце посідає питання дошкільного виховання. Зокрема, це стосується ролі сім'ї у патріотичному вихованні дітей, змісту та методів впливу батьків на дитину. Педагог–практик високо оцінював значення раннього періоду у формуванні патріотичної свідомості. Він зазначав: „Головні основи виховання закладаються до п'яти років, – це 50 відсотків усього виховного процесу, а далі виховання людини триває, обробка людини триває, але загалом ви починаєте споживати плоди, а цвіт, який ви доглядали, був до п'яти років” [4, с. 290].

Питання виховання А.Макаренка розглядає у тісному зв'язку із розв'язанням загальних виховних завдань у суспільстві. Він говорив про дітей, як про майбутніх громадян країни, від виховання яких залежить її майбутнє. У своїх виступах перед батьками з приводу родинного виховання педагог гостро ставив питання щодо вирішального значення сім'ї у розвитку дітей. Так, у „Лекціях про виховання дітей” він зазначав: „Виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію. Наші діти –це майбутні батьки і матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Правильне виховання – це наша старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це – наша провина перед іншими людьми, перед усією країною” [5].

Особливе місце в педагогічній теорії А.Макаренка відведено проблемам гри та праці в житті дитини, її використання з виховною метою. Класичним можна назвати висловлювання щодо ролі гри в житті дітей: „Гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке в дорослого мають діяльність. Робота, служба. Яка дитина в грі, така вона й у роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед у грі” [4, с. 216].

Загальне керівництво грою має бути спрямоване на формування в дітей самостійності, на розвиток їхніх здібностей, контроль за взаєминами, на виховання належного ставлення до інших людей та до свого колективу.

Особливе місце педагог відводить трудовому вихованню і починати його потрібно ще в дошкільному віці. Саме цю думку А.Макаренка поклав в основу свого педагогічного методу. Праця, залучення дітей до неї – один із провідних виховних елементів патріотизму. Трудове виховання має здійснюватися з метою підготовки дітей до життя в суспільстві та в родині, воно може стати основою продуктивної праці „майбутнього хорошого чи поганого громадянина”, „його майбутнього життєвого рівня, його добробуту” [3].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як бачимо, зазначені теми йдуть у руслі проблем, що були у педагогіці А.Макаренка предметом роздумів і втілення у практику. Вони і зараз актуальні.

Оцінюючи педагогічні принципи А.Макаренка та стан їх розв'язання в сучасній педагогічній теорії та практиці слід зазначити, що багато дечого з розробленого педагогом ще не реалізовано.

Водночас у багатьох країнах світу надруковані твори А.Макаренка, вивчається його педагогічна спадщина.

Педагоги–новатори В.Шаталов, М.Щетинін, С.Лисенкова та інші у своїй практиці взяли на озброєння його новітні ідеї: активність особистості у всіх сферах життя; гуманістичні цінності у вихованні; громадське виховання; створення атмосфери радісного життя та праці.

Не всі аспекти педагогічної спадщини видатного педагога вивчені та використовують у роботі вчителів–практиків, але робота у цьому напрямку ведеться і сподіваємося, що буде продовжуватися.

Громадсько–патріотичне виховання у педагогічній системі А.Макаренка не є випадковим, а виступає закономірним явищем, свідченням його неординарності як вченого, оскільки йому вдалося спроектувати в площину педагогічної практики високоннаукові концепції. Високоєфективні технології, які є для сучасного й прийдешніх поколінь педагогів джерелом цінних психолого–педагогічних знань на шляху до тонкого й професійно–майстерного проникнення у світ дитинства, побудови нової школи.

Література

1. Борисова З. Антон Макаренко – засновник новаторської педагогіки //Палітра педагога. – 2003. – № 3. – С. 6 – 7.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина //Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144 – 150.
3. Виховання національно свідомого патріотично зорієнтованого покоління, створення умов для його розвитку як чинник забезпечення національних інтересів України /За ред. Бабак О.В., Бех І.Д. – К., 2003.
4. Макаренко А.С. С любовью и тревогой. – К, 1989, 365 с.
5. Макаренко А.С. О воспитании молодежи /Сборник пед. произв., 2–е изд. – М., 1951. //Под общ. ред. Г.С.Макаренко. – 519 с.
6. Чорна К.І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України // Цінності освіти і виховання: Наук.–метод. зб. /За заг. ред. О.В.Сухомлинської – К., 1997. – 224 с.
7. Щоб у серці жило чуття Батьківщини //Початкова школа. 1996. – № 7. – С. 4–5.

Білецький О.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ЗЕМСЬКИХ ШКОЛАХ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто досвід роботи земських народних шкіл Катеринославської губернії у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Аналізуються основні принципи навчання і виховання, на яких будувався зміст освіти цих навчальних закладів.

Ключові слова: народна освіта, зміст освіти, земська школа.

Постановка проблеми. У 1991 році разом з отриманням статусу незалежної соборної держави Україна отримала право на обрання свого політичного і економічного курсу розвитку. За весь період існування української держави до сьогодні було проведено велику кількість реформ щодо демократизації і інформатизації суспільства; було оновлено і реконструйовано найважливіші економічні галузі. Разом з тим виникла потреба реформації і галузі освіти.

Низка кроків у всіх цих напрямках дозволила вийти Україні на рівень світових стандартів. Прийняття умов Болонської декларації відкрило українській спільноті можливість виходу до науково–освітнього європейського простору, до світових наукових надбань. Але, приєднання до спілки стран–учасниць Болонської конвенції обумовило лише перегляд змісту вищої освіти. Водночас ланка загальної середньої освіти і, що головне, початкова школа залишилися майже без змін.

Безперечним є той факт, що без удосконалення змісту освіти і без гуманізації навчально–виховного процесу у початковій ланці стає неможливим подальший розвиток культурного, освіченого суспільства.

Саме для цих змін, щоб уникнути помилок у майбутньому, треба звернутися до корисного досвіду минулого. Велика кількість прогресивних за змістом методик, принципів навчання і виховання, основи організації і роботи початкових народних шкіл було розроблено протягом періоду другої половини ХІХ – початку ХХ століття. А повній мірі всі ці надбання застосовувалися у земських школах – провідних навчальних закладах народної освіти.

Розробка і використання основних принципів навчання і виховання у земських школах Катеринославської губернії – центрі земської освіти, обумовили тему дослідження.

Аналіз досліджень. Дослідження цього питання на сучасному етапі розвитку української історії педагогіки не залишилося по за увагою педагогів–науковців і істориків. Серед них на увагу заслуговують дослідження розвитку народної освіти В.Вихруша, І.Добрянського і В.Постолатія, О.Драч, Л.Дровозюк, С. Золотухіної, Т.Кравченко, О.Неживого тощо.

Розвитку народної освіти в окремих регіонах України у другій половині ХІХ на початку ХХ століття присвятили свої праці Л.Корж, М.Левченко, Н.Москаленка, Л.Рябовол, Т.Столярчук.

Безпосередньо вивченню освітніх процесів на Катеринославщині в рамках різних регіонів свої праці присвятили В.Курило, Л.Терських, С.Нестерцов, В.Подов, Т.Темірова, М.Лихачова та інші.

Незважаючи на велику кількість досліджень з цієї проблеми, коло питань щодо розвитку народної освіти зокрема на Катеринославщині залишається невичерпним. Тому **метою дослідження** було обрано ретельний аналіз використання принципів навчання і виховання у земських школах Катеринославщини і їх систематизація.

У 1864 році було видано „Положення про початкові народні училища”, яке стало основою для подальшого розвитку народної освіти у Російській імперії та в Україні. Цим „Положенням” приватним особам та сільським громадам було дозволено відкривати народні училища [7, с.1728]. Таким чином, царським урядом було передано справу розвитку народної освіти широким народним колам. Тому цей документ сприяв посиленню впливу громадськості на розбудову мережі шкіл. „Положення про початкові народні училища” затвердило співіснування міністерських, земських і приватних народних початкових шкіл [2, с.138].

Земства відігравали значну роль у розвитку народної школи, хоча ця справа зовсім не входила в обов'язки земських установ. На кошти земства почала видаватися педагогічна та навчальна література, що мала прогресивний характер. Так, були створені та вийшли у світ праці М.Корфа „Наш друг – книга”, К.Ушинського „Рідне слово”, Б.Грінченка „Читанка. Рідне слово”, Х.Алчевської „Що читати народові”, М.Вахтерова „Книжка – первинка”, М.Бунакова „Азбука і уроки читання” та інші [4, с.315–316]. Поява нових навчальних посібників була цілком закономірним явищем.

Нова школа вимагала також нових підходів до організації навчального процесу. Відповідно до цього розроблявся новий зміст освіти. Під керівництвом М.Корфа та викладачів Харківського університету (М.Кничера, В.Соколова, П.Стилюка) у повітових земствах Катеринославської губернії була розроблена нова програма навчання дітей у початковій школі. В її основу було покладено провідні принципи навчання і виховання.

Щоденним розкладом у земських школах передбачалося шість годин занять з п'ятихвилинною перервою між уроками. Такий режим роботи вимагав від вчителя систематизації навчального матеріалу та чіткого його розподілу. Передові вчителі за умов такої організації навчання враховували рівень розвитку учнів, тривалість навчального часу, подавали навчальний матеріал, ідучи від простого до складного, поступово переходячи до вивчення ще складнішого матеріалу. Вчителі земських шкіл Катеринославщини намагалися розподілити навчальний матеріал таким чином, щоб навантаження кожного року було логічно завершене навіть для того учня, який залишив школу раніше третього року навчання. Розподіл навчального матеріалу за роками навчання відбувався, виходячи з потреб як учнів, так і їхніх батьків, і відповідав життєвим потребам селян.

У земських школах Катеринославської губернії навчання ґрунтувалося на принципі наочності. Необхідність унаочнення була обґрунтована у педагогічних працях М.Пирогова, К.Ушинського, М.Корфа та ін. Відводячи наочності у навчальному процесі чільне місце, М.Корф писав: „Кожному з нас доводилося відчувати, що повний опис предмета не дає нам такого чіткого уявлення про предмет у порівнянні з тим, якби ми самі бачили предмет, який був описаний. Тому будь-яке навчання повинно бути більш наочним. Слід покликати на допомогу зір учня, для того щоб збудити в ньому відомі поняття” [3, с. 211].

Наочність стала основою навчання у початковій земській школі. Вона дійсно полегшувала процес усвідомлення та запам'ятовування навчального матеріалу учнями, допомагала учневі спостерігати і, спираючись на власні спостереження, робити вірні висновки. Хоча у земських школах усі навчальні предмети викладалися із застосуванням наочності, все ж у навчальному плані наочне навчання було вилучено як окремий предмет. Завдяки наочному навчанню вчителі разом з учнями досягали великих успіхів. Демонструючи найточніші та кращі зображення, вчитель домагався того, що уявлення учнів про предмет ставали міцнішими та яскравішими.

При цьому на заняттях вчитель використовував різноманітні наочні посібники: малюнки, макети, плакати, графіки тощо.

Наочне навчання сприяло формуванню в учнів уміння порівнювати, визначати спільне та відмінне між предметами. Порівнювалися в основному тільки відомі учням реальні предмети. Тільки після того, як учні звикали порівнювати реальні предмети, можна було переходити до порівняння таких предметів, яких учень не бачив під час навчання, а бачив колись і тому знає їх.

Важливим надбанням земських шкіл Катеринославщини було дотримання принципу поєднання навчання з вихованням. К.Ушинський у листах до М.Корфа писав, що в Олександрівському повіті Катеринославщини було створено низку вірцевих шкіл, де вмiло поєднується навчання з вихованням [5, с.32–34].

З метою розвитку зовнішніх почуттів дітей, усвідомлення учнями самих себе як особистостей більшість вчителів земських шкіл прагнули, щоб діти отримували виховання моральне і естетичне.

Певне виховне значення у земських школах Катеринославської губернії мало вивчення Закону Божого. На цих заняттях діти вивчали історію життя святих людей, вчили заповіді з Біблії та Псалтиря, вчилися читати слов'янською мовою, співати церковні пісні. Під час уроків Закону Божого вчителі досить часто вдавалися до роз'яснень біблійних притч і заповітів. Таким чином, педагоги впливали на свідомість школярів, прищеплювали їм норми моралі, правила поведінки тощо. При вивченні Закону Божого використовувалися такі книги: Євангеліє російською та слов'янською мовами (замовлялись з розрахунку – один примірник на двох учнів), збірник „Пояснення молитов священника Г.Ємени” (1863 р.), „Наставляння у православній вірі священника В.Соколова” (1867 р.) та „Пояснення богослужінь священника С.Михайлівського” (1865 р.) [1, с.109–111].

Релігійна література у навчальному процесі земської школи виконувала виховну роль: вона формувала світогляд дітей та прищеплювала школярам почуття власної гідності, сумлінності, виховувала повагу до себе та інших, співчуття та ін. З цих книг учні дізнавалися про світ людей, вчилися діяти не тільки з власних егоїстичних міркувань, а ще й звертати увагу на інших людей. Завдяки урокам Закону Божого діти дізнавалися, що є прекрасне, а що потворне, що таке любов, а що таке гнів, чому треба поважати людей, любити тварин та ін. Зміст тих статей, які учні читали з класної книги для читання, також мав виховне значення [6, с.137].

Реалізація принципу виховного навчання не обмежувалося лише вивченням Закону Божого. Зміст освіти у земських школах Катеринославської губернії був спрямований на підготовку школярів до дорослого життя. Тому процес навчання у земських народних училищах передбачав також спрямування виховної роботи вчителів на досягнення основної мети земської школи – підготовки школярів до свідомої та активної трудової діяльності. З огляду на це великого значення набували уроки трудового навчання. Хоча у навчальних планах однокласних земських училищ Катеринославщини не було передбачено трудового навчання, вчителі влаштовували на пришкільних ділянках сад, город, пасіки тощо. У вільний від занять час такі педагоги, як В.Либідь (с. Оленівка Маріупольського повіту), К.Знарич (м. Бахмут), Л.Козельський (м. Верхньодніпровськ) разом з школярами займалися садівництвом та бджільництвом. Тим самим вчителі привчали вихованців до трудової діяльності, прищеплювали повагу та любов до власної праці, до праці інших. Окрім того, наявність у шкільному розкладі таких дисциплін, як світознавство або краєзнавство, допомагало учням усвідомити своє місце у родині, дізнатися про заняття та звичаї своїх предків.

У земських народних училищах Катеринославської губернії навчання поєднувалося з вихованням, яке ґрунтувалося на принципах: цілеспрямованість виховання, зв'язок виховання з життям, виховання у праці. Зміст навчання забезпечував моральне, фізичне та естетичне виховання учнів (через заняття з Закону Божого та використанням виховних бесід). Через використання різноманітних завдань і вправ розвивалася їхня спостережливість, самостійність. Відповідна дисципліна школи, яка ґрунтувалася на товариських взаємовідносинах учнів і вчителів, виховувала в учнів повагу до себе, до інших, до закону, почуття власної гідності.

Завдяки новій організації навчально–виховного процесу в початковій школі, яка на той час була найпоширенішою формою отримання освіти широкими масами

народу, селяни, які раніше ставилися з недовірою до земської освіти, змінили своє негативне ставлення до школи. Це обумовило значне зростання кількості учнів у земських школах. Так, якщо у 1869 році загальна кількість учнів земських шкіл Катеринославщини складала 3 527, то у 1917 вона збільшилася до 6 421 [6, с.45–52].

Отже, проаналізувавши досвід роботи і організації земських шкіл Катеринославщини, можна зробити **висновок**: неоціненним надбанням земських шкіл Катеринославської губернії було те, що навчально-виховний процес у них було вперше побудовано на основних принципах навчання і виховання. Так, фундаментом земських шкіл Катеринославщини були принципи наочності, зв'язку навчання з життям, послідовності та концентричності, врахування вікових особливостей учнів. Головне було те, що навчання у цих закладах освіти мало виховний і розвивальний характер. А запровадження принципів дидактики сприяло розвитку змісту навчання та застосуванню різних методів навчання і виховання.

Література

1. Анкетные сведения о начальных училищах. Екатеринославская губерния, Бахмутский уезд. – РДА, ф.91, оп.3 год 1866–1915, д.382, л.18–73.
2. Демков М.И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. – М.: тип.Мотрина А.П., 1911. – 582 с.
3. Корф Н.А. Наше школьное дело / сб.статей по училищеведению/. – М.,1873. – 430 с.
4. Материалы для истории учебных программ в России в XVIII – XIX веках/ Сост.: С.В.Рождественский, В.Г.Соломин, П.П.Тодорский. – СПб.: Тип.тов-ва «Общественная польза», 1909. – 496 с.
5. Народное образование в земствах. Основы организации и практика дела/ Сб. под ред. Е.А.Звягинцева и др.– М.: «Задруга», 1914. – 111 с.
6. Отчетность Мариупольской земской управы о распоряжениях по народному образованию за 1869–1870 уч.год. – Мариуполь, 1877. – 200 с.
7. Полный свод законов Российской империи. В 2-х книгах. – Кн.2. – Тома IX–XVI /Под ред. А.А.Добровольского/ составил А.Л.Саатшан. – СПб.: Законоведение, 1911. – 4680 с.

Бобилева Я.

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено історичні етапи розвитку систем трудового навчання.

Ключові слова: *трудове навчання, системи трудового навчання, зміст трудового навчання, предметна система, операційна система, операційно-предметна система, система ЦПП, операційно – комплексна система, технологічна система, предметно – комплексна система, конструкторсько-технологічна система, операційно – виробнича система, проблемно-аналітична система виробничого навчання.*

Постановка проблеми. Підготовка молодого покоління до продуктивної праці завжди становила одну з головних функцій суспільства, яка здійснюється у вигляді навчального процесу. Соціальні і політичні зміни, що відбуваються в Україні, які характеризуються швидким розвитком інформаційних технологій зумовили потребу проаналізувати історичні етапи розвитку систем трудового навчання. Ми вважаємо, що поєднання досліджень спадщини минулого і сучасних науковців дасть змогу відкрити нові перспективи розвитку процесу трудового навчання.

Аналіз науково-педагогічної літератури. Ретроспективний перегляд досліджень і публікацій з даної проблеми вказує на те, що питання систем трудового навчання знайшли відображення в дисертаційних та монографічних дослідженнях таких учених, як П. Атутов, С. Батишев, З. Володимирський, О.К. Гастева, Ю.З. Гільбух, В. Гетта, М.О. Жиделев, Л.Б. Ітельсон, Г.Кершенштайнера, І. Карель, О. Коберник, А. Міккельсон, Є.А. Мілерян, Д. Советкін, О. Саломон, Д. Тхоржевський, К.Ю. Ціруля та інших.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує дослідження з історії педагогіки відомого вченого Д.О. Тхоржевського, яке присвячене дидактичному дослідженню систем трудового навчання.

Мета статті. Розглянути в історичному та логічному аспекті виникнення систем трудового навчання та простежити зміни які відбувалися на різних періодах розвитку суспільного виробництва.

Розгляд проблеми. Слід зазначити, що поняття «Система трудового навчання» займає одне з провідних місць серед понять, що відносяться до області дидактики трудового навчання. [1]

Як свідчать історичні джерела трактування поняття «система трудового навчання» педагоги розглядали в широкому та вузькому розумінні. Серед науковців не було єдності у визначенні основних систем трудового навчання. Були випадки, коли поняття «система трудового навчання» ототожнювалось з поняттям «зміст трудового навчання». Різні автори вкладали різний зміст у саме поняття «система трудового навчання». Характеризуючи основні системи трудового навчання, окремі методисти взагалі не враховували деякі з них та ін. Все це на думку Д. Тхоржевського, призводило до дезорієнтації вчителів та заважало розвитку процесу трудового навчання. [12]. Сьогодні точаться суперечки яка система трудового навчання є перспективною і відповідає вимогам сучасного виробництва.

Тому, на нашу думку, важливо розглянути системи трудового навчання та їх суттєві ознаки, якими наділяють їх автори.

Першими системами трудового навчання, які виникли у період кустарного та фабричного виробництва, та отримали широке визнання, були предметна (шведська, датська), операційна і операційно–предметна. [13]

Предметна система у трудовому навчанні пов'язана з ім'ям видатного шведського діяча ручної праці Отто Саломона. Його переконання будувалися на тому, що вироби які виготовляють учні повинні бути типовими, посильними і виготовляти їх не за кресленнями, а за зразками, які добирали з певних 18 положень. Виходячи з цих положень, автор створив ряд «колекцій» виробів. О. Саломон вважав, що виконуючи таку колекцію, учень ознайомлюється з 88 прийомом обробки деревини. На його думку, завдяки цьому забезпечується перехід від простого до складного, від легкого до важкого, що є однією з найважливіших вимог, які ставляться до будь якого навчального процесу, зокрема до трудового навчання. [14]

Водночас з шведською системою трудового навчання існувала датська система Акселя Міккельсона, яку описав І.К. Карель. Міккельсон наголошував, що головне завдання ручної праці полягає не у виготовленні певних предметів, а у виконанні якомога краще відповідних вправ. [4]

Аналізуючи предметну систему запропоновану у різних баченнях (А. Міккельсона і О. Саломона) можна зробити висновок, що датської система відрізняється від шведської тим, що у неї на першому плані поставлені предмети, а окремі вправи або прийоми включаються у такому порядку, як цього потребує виготовлення предмета. Виробами у вигляді закінчених предметів користуються обидві системи.

У педагогічному словнику зазначається, що найтипівішим виразом предметної системи був слойд, а «данська система трудового навчання є різновидом слойда». Якщо у О. Саломона трудове навчання характеризується системою виробів, то у А. Міккельсена воно характеризується системою трудових прикладів (операцій), тобто є, по суті, операційною за своєю спрямованістю. Тому датську систему А. Міккельсена слід вважати операційно – предметною. [10,15]

Значний внесок у розвиток трудового навчання внесли видатні російські фахівці в цій області Д. К. Советкин і З. А. Владимірський.

Операційна система була розроблена і запроваджена у 60–х роках ХІХ століття у Московському технічному училищі відомим діячем професійно – технічної освіти Д.К. Советкіним. Операційна система, у розробці якої брав участь очолюваний Д. Советкіним колектив працівників навчальних майстерень училища, не прив'язувала учнів до певного ряду виробів, а оздоблювала їх у межах даної професії універсальними знаннями та вміннями. Праця учнів не мала продуктивного характеру, метою було засвоєння операцій у процесі виготовлення навчальних моделей. [13]

Як показують дослідження операційно – предметна система була розроблена ще в минулому столітті С.О. Владимірським. Розроблена ним програма була

схвалена на I з'їзді діячів технічної та професійної освіти (1889–1890 рр.) та успішно поширювалась у російських технічних школах.

Суть операційно – предметної системи полягала, в тому, що спочатку учні стисло вивчали на виробках окремі операції, а потім переходили до виготовлення виробів у цілому. [14]

Відомий вчений Д. Тхоржевський, який присвятив дослідженню систем трудового навчання багато праць та захистив дисертацію доктора педагогічних наук на тему «Дидактичне дослідження систем трудового навчання» (1973). В першій частині своєї дисертації Д. Тхоржевський зробив історико – логічне дослідження поняття «система трудового навчання» та зробив висновок, що твердження яке було поширене у тогочасній педагогічній літературі, що нібито предметно–операційна система виникла в школах ФЗО, не відповідає дійсності. [13,15]

Цікаво проаналізувати думки відомого російського педагога К.Ю. Ціруля, а саме, як він характеризує різні системи трудового навчання у своїй книжці «Ручна праця в загальноосвітній школі». На його думку поняття «система трудового навчання» багатогранне та вимагає цілого ряду ознак. У своїй книжці «Ручна праця в загальноосвітній школі» він розглядає такі системи: датську, шведську, німецьку, французьку, але не згадує про російську предметну систему трудового навчання, проте, якщо розглянути ознаки які він виділяє, то треба все ж таки визначити її наявність. [15,17]

Наступний етап у історії розвитку систем трудового навчання пов'язаний з етапом індустріалізації. Реконструкція народного господарства, яка здійснювалась на новій технологічній основі сприяла трансформації поняття «система трудового навчання» та «дидактична система трудового навчання». Зміни які відбулися у народному господарстві на той час, на нашу думку, відображала система ЦПП розроблена Центральним інститутом праці. [11]

Під керівництвом директора Центрального інституту праці О.К. Гастєва, який присвятив ряд праць цій проблемі («Трудові установки», «Установки виробництва методом ЦПП» та ін.) була розроблена методика трудового навчання. О.К. Гастєв також визначив основні моменти системи ЦПП та основні положення. Співробітниками інституту розроблено та видано ряд методичних посібників з підготовки таких професій: токару, слюсар, фрезерувальник, штукатур та ін. Аналіз цієї літератури дає змогу зробити висновок, що метод навчання ЦПП являє собою систему тренувань, спрямованих на створення у людини трудових установок, що утворюють у відповідних сполученнях виробничі прийоми. Система трудового навчання ЦПП була розрахована на короткочасну підготовку та підвищення кваліфікації.

Водночас з системою ЦПП виникає операційно – комплексна система, яка головним чином застосовувалась в школах ФЗО.

У обох системах вводяться однакові додаткові елементи трудового процесу, новий характер діяльності учнів (вправи в умовах імітації виробничого процесу), а також нові дидактичні зв'язки між характером діяльності учнів і змістом трудового навчання. [14,15]

У післявоєнний період в зв'язку з впровадженням механізації і автоматизації у виробничі процеси функції робітника зазнають істотних змін. Все більше місце в діяльності робочого займає технічна творчість, участь його в раціоналізації технологічних процесів. Все це ставить нові вимоги перед трудовою підготовкою і веде до нової трансформації систем трудового навчання.

Все більше вчителів, методистів, науковців починають висловлювати думку, що дидактична система трудового навчання повинна залучати учнів до технічної творчої діяльності.

Ця точка зору в результаті перевірки практикою привела до розробки нових систем трудового навчання: технологічної, предметно–комплексної, конструкторсько–технологічної, операційно – виробничої та ін. [14,15]

Таким чином, відбулася друга трансформація поняття «Система трудового навчання» у зв'язку з виникненням нових вимог до трудової підготовки молоді, витікаючих із закономірностей подальшого розвитку суспільного виробництва. [9,15]

Міністерством освіти УРСР була розроблена програма у якій першорядна увага приділялась виготовленню виробів. Свідченням цього є назва розділів

програми та їх будова. Ця програма отримала назву операційно – предметної хоча за змістом наближалась до операційно – комплексної. [9,15]

Слід зазначити, що ще до затвердження нової програми з практичних занять у шкільних майстернях (1967 р.) науковці та вчителі висловлювали ідею поєднання навчання конструкторсько – технологічних умінь з навчанням трудових практичних умінь та навичок за допомогою системи навчального предмета.

Ю.З. Гільбух у 1964 році пропонував на заняттях у майстернях застосовувати «предметно – комплексну систему», яка, на його думку, забезпечує формування конструкторсько – винахідницьких та організаційно – технологічних умінь. [3,15]

Л.Б. Ітельсон пропонував застосовувати нову «операційно – виробничу систему», яка, на думку її автора, при її застосуванні вивчення операцій та трудових прийомів, передбачених навчальною програмою досягається на підприємствах з диференційованою технологією за рахунок відповідної зміни робочих місць учнями, а на підприємствах з концентрованою технологією – зміною виробу або частковим виготовленням виробу. [7,12,15]

Є.А. Мілерян пропонував «технологічну систему трудового навчання», в основу якої, на його думку, покладено органічний зв'язок курсу спеціальної технології з практичними заняттями за фахом. [8,12]

М.О. Жиделєв проаналізувавши системи трудового навчання та враховуючи зміни, які відбуваються в галузі виробництва схилився до ідеї типізації технологічних процесів, яку в свій час висунув проф. Соколовський, і приходять до висновку, що об'єктами роботи учнів повинні стати типові, виробничі деталі, систематизовані у доцільній технологічній та дидактичній послідовності. [5,6,15]

У зв'язку з тим, що зміст виробничого навчання включає організоване практичне вивчення як фізичної, так і розумової сторін трудових процесів членом Академії педагогічних наук С.Я. Батишевим була розроблена «проблемно–аналітична система виробничого навчання». Суть цієї системи полягає в розчленуванні матеріалу програми на окремі навчальні проблеми, які по можливості мають самостійне значення, виділяються елементи трудового процесу, а також елементи розумової діяльності, необхідної для регулювання технологічних процесів. Навчальні проблеми пов'язуються з реально існуючими технологічними процесами, відбивають все те, що є на практиці. Слід зазначити, що проблемно–аналітична система С.Я. Батишева була розрахована на підвищення кваліфікації робітників, проте вона не має жодних особливостей, які б виключали можливість застосування її для виробничого навчання. [2,12,15]

Д.О. Тхоржевський, який мав особливий погляд на проблему трудової підготовки і класифікації систем трудового навчання, вважав, що в наш час основною в системі професійно–технічної освіти є операційно–комплексна система, проте вона не позбавлена певних недоліків. Та пропонував створити в школі нову систему трудового навчання, яка поєднала б усе краще, що було нагромаджено досвідом трудової підготовки підростаючого покоління, і водночас була позбавлена недоліків відомих систем трудового навчання. [12,13,14,16]

Висновок. Аналізуючи етапи розвитку систем трудового навчання у такому вигляді, як їх сформулювали їх автори можна сказати, що системи визначають зміст трудового навчання та його структуру, методи та форми організації навчання, а всі зміни, які відбувалися відображали вимоги виробництва та закономірності його розвитку.

Слід зазначити, що в наш час досі не створено такої системи трудового навчання, яка б відповідала сучасним вимогам трудової підготовки.

Література

1. Алымбаев Б.И. О системах производственного обучения. // Школа и производство. – 1966. – №9. – с. 15.
2. Вопросы профессиональной педагогики. Под ред. М.Н. Скаткина – М.: – 1981. – 286 с.
3. Гильбух Ю.З. О формировании конструктивно – изобретательских умений. // Школа и производство. – 1964. – №1. – с. 20.
4. Ганзен П.Г. Предисловие к книге И.К. Карелля «Педагогический труд по датской системе». – СПб. – 1905.

5. Жиделев М.А., Фиганов И.С. Вопросы содержания производственного обучения в средней школе. // Советская педагогика. – 1963. – № 6 – с. 43 – 45
6. Жиделев М.А., Фиганов И.С. О системе работ для производственного обучения школьников. // Школа и производство. – 1963. – №9. – с. 23.
7. Ительсон Л.Б. Основы методики профессионального обучения школьников. – М.: Учпедгиз, 1963. – 254 с.
8. Милерян Е.А. Опыт разработки технологической системы производственного обучения. // Школа и производство. – 1961. – №12. – с. 36.
9. Программа по трудовому обучению. // Школа и производство. – 1967. – №4. – с. 1.
10. Педагогический словарь. Т.І – М.: АПН РСФСР. – 1960.
11. Михайлов А. ЦИТ и его методы НОТ. – М.: «Экономика», 1970. – 272 с.
12. Тхоржевський Д. О. Системи трудового навчання. За ред. члена – кореспондента педагогічних наук СРСР М.О. Жиделева. – К.: «Рад. школа», 1975. – 199 с.
13. Тхоржевський Д. А. Генезис понятия «система трудового обучения». // Новые исследования в педагогических науках. – 1974 р. – №9 – с. 61–62.
14. Тхоржевський Д. А. Трансформация понятия «система трудового обучения». // Новые исследования в педагогических науках. – 1975 р. – №12 – с. 41–42.
15. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. 4 –те вид., перероб і допов. Частина І. Теорія трудового навчання. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000.– 248 с.
16. Тхоржевський Д. Обговорюємо проект нової програми // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001 р. – №4 – с. 32.
17. К.Ю. Цируль. Ручной труд в общеобразовательной школе. – СПб. – 1894. – 228 с.

Гарань Н.

СУСПІЛЬНЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

У статті зроблено спробу здійснити ретроспективний аналіз педагогічної спадщини в галузі суспільного дошкільного виховання.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, система безперервної освіти, дошкільні заклади, національне виховання, дошкільне дитинство.

Постановка проблеми. Соціально–економічні та політичні зміни спричинили у роботі навчальних дошкільних закладів виникнення ряду проблем, які потребують негайного вирішення, а саме: значне зменшення кількості державних дошкільних навчальних закладів, внаслідок чого низький відсоток дітей дошкільного віку охоплених громадською освітою; зменшення державного фінансування дошкільних закладів; девальвація загальнолюдських цінностей і відсутність орієнтирів у житті, як в сім'ї, так і в дошкільних закладах. Практично втратило своє значення виховання готовності дитини до суспільного життя. Вдосконалення й розвитку потребує матеріально–технічна база, організація навчально–виховного процесу дошкільних закладів, соціальний захист дитини. Все це дозволить оновити систему громадського дошкільного виховання дітей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Історія педагогічної думки свідчить, що видатні педагоги минулого (Ф. Фребель, І. Песталоцці, М. Монтессорі, П. Кергомар, К. Ушинський, С. Русова) присвятили багато років, а деякі і все своє життя проблемам виховання дітей дошкільного віку.

Становлення та розвиток радянської дошкільної педагогіки знайшли відображення в працях Є. Аркіна, Л. Батліної, Н. Виноградова, Є. Водовозової, С. Єгорова, А. Леушиної, Ф. Левин–Щіриної, Д. Менджерницької, А. Симонович, Є. Тіхєєвої, О. Усової, А. Флериної, Л. Шлегер, В. Ядешко та інших.

В період розбудови незалежної України значний внесок у розробку концептуальних положень розбудови дошкільля зробили Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Головка, В. Зінченко, З. Ікуніна, В. Кузь, В. Курило та багато інших.

Зокрема, у дисертаційному дослідженні І. Улюкаєвої здійснено історико–педагогічний аналіз становлення дошкільної педагогічної освіти в Україні у першій половині ХХ століття (1905–1941 рр.); в науковому дослідженні С. Попиченко вивчено розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні в кінці ХІХ – початку ХХ ст.; в роботі С. Дітковської розглянуто та проаналізовано розвиток системи відомчих дошкільних навчальних закладів у Донбасі в кінці 50–х – на початку 90–х років ХХ століття.

Останнім часом в Україні питанням суспільного дошкільного виховання стали більше приділяти уваги. Однак, здійснений нами аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення дисертаційних досліджень, присвячених питанням дошкільного виховання, переконує нас в тім, що на сьогодні не існує цілісного дослідження процесу становлення та розвитку системи дошкільних навчальних закладів у Донецькому регіоні в другій половині ХХ століття.

Формулювання цілей статті. На основі вивчення педагогічної спадщини здійснити ретроспективний аналіз стану розробленості проблеми суспільного дошкільного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)” ставить за головну мету створення в Україні на найближчі роки та перспективу ХХІ століття життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу, як найвищої цінності нації. Серед стратегічних завдань реформування освіти у нашій країні – відродження і розбудова національної системи освіти, як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави.

Суспільному дошкільному вихованню як першопочатковій ланці системи безперервної освіти належить – “створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства” [6, с. 2]. Це суттєво вплине на реалізацію мети української системи освіти.

Основні принципи вітчизняної системи освіти відображено в загальнодержавних нормативних документах: Законах “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про охорону дитинства”; Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.), Концепції громадянського виховання, Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті. Ці документи вказують на зміни, що відбувалися в освітній політиці за час становлення незалежної України, вони разом з тим визначають стратегію її розвитку.

Дошкільне дитинство – найважливіший етап в житті дитини. Саме в цей час формуються ставлення до себе, батьків, оточуючих та навколишнього світу в цілому; закладаються початкові громадянські якості, формуються відповідальність і здатність до вільного вибору, повага та розуміння людської гідності, прийняття інших людей незалежно від їх соціального статусу, національної, релігійної та статевої приналежності. В дошкільному дитинстві відбувається інтенсивний розвиток дитини як особистості, здійснюється формування основних морально-етичних якостей, норм поведінки, набуття необхідних знань і вмінь, зростає пізнавальна активність, чому сприяє становлення уваги, пам’яті, мовлення. Сьогодення вимагає від дошкільного виховання не тільки формування у дітей певного кола знань, необхідного для цього вікового періоду, але й розвитку головних здібностей особистості, її соціокультурних, патріотичних навичок, початкових екологічних знань і прищеплення норм здорового способу життя.

Питання становлення та розвитку дошкільної освіти та виховання були в центрі уваги багатьох педагогів минулого. Важливу роль у розвитку дошкільної педагогіки зіграла педагогічна система “батька вітчизняної дошкільної педагогіки” К. Ушинського. Зокрема, у звіті про огляд закордонних жіночих навчальних закладів, він пише, що в ідеї дитячих садків “є зерно правди, яке з часом ляже в загальну скарбницю педагогічних здобутків людства” [3, с. 192].

С. Сірополко – історик освіти України, в праці “Завдання нової школи” висловлює важливу, як нам здається, думку про те, що “суспільне дошкільне виховання повинно стати суспільною інституцією та ввійти в систему загальноосвітніх інституцій” [5, с. 156].

Не можна залишити поза увагою ідеї визначного діяча у галузі національного дошкільного виховання – Софії Русової. За радянських часів її ім’я було забуте, наукові праці, оскільки їх не було, не використовувались у науковому обігу та практиці дошкільного виховання. В її книзі “Дошкільне виховання” викладено теоретичні міркування, зроблено критичний аналіз поглядів педагогів минулого на виховання дитини дошкільного віку. У час, коли суспільне дошкільне виховання

лише започатковувалось аргументи, наведені С. Русовою були вкрай актуальними. Адже тоді ще не всі розуміли, що характер дитини формується в ранньому віці, що треба вчасно створювати умови для розвитку її здібностей.

Ідеї загальнолюдського та національного виховання в українському дитячому садку були надзвичайно актуальними в роки становлення суспільного дошкільного виховання. Сьогодні, коли відроджується національна культура, ідеї і праці С.Русової здобувають нове життя. Її вислови зі статті “Дитячий сад на національній ґрунті”, надрукованої у журналі “Світло” ще у 1910 році мають дуже сьогоденне звучання: “...дитячі сади, маючи діло з дуже нижнім матер’ялом, принесуть велику користь тільки тоді, коли вони по змозі будуть триматися національного ґрунту. Тоді вони не поспують, а збережуть дітей, тоді дитячий сад закладе в своїх вихованцях певне зерно за для розвитку гуманно освіченої людини, що не рве своїх зв’язків з рідним народом, а виростає свідомим сином своєї нації” [5, с. 150].

Педагогічні діячі радянського періоду в своїх працях приділяли великої уваги питанням виховання та навчання дітей. У становленні та розвитку дошкільної педагогіки в галузі громадського виховання значну роль відігравали ідеї Н. Крупської. Важливе місце у своїх педагогічних працях вона відводила питанню організації педагогічного процесу в дитячому садку, основними компонентами якого вона вважала гру, працю і навчання дітей. Читаючи її “Зауваження до матеріалів по дошкільному вихованню” не можна не звернути увагу на вислів який є надзвичайно актуальним і сьогодні: “Ми повинні робити дітей в наших дитсадках дітьми щасливими, думати не лише про те, як виростити з них майбутніх зразкових школярів, а й про те, як створити для дітей таку обстановку, щоб дитячий садок був для них рідним домом, щоб їх вабило до дитячого садка. “Радісне дитинство” дає зарядку на все життя” [3, с. 350].

Значний вплив на розвиток дошкільної педагогіки мали ідеї А. Макаренка, який вважав, що головні основи виховання закладаються до п’яти років. І те, що зробили до п’яти років – це 90% усього виховного процесу, а вже потім виховання людини продовжується. Також не можна залишити поза увагою його ідеї щодо формування дитячого колективу, значення дитячої гри і праці, індивідуальний підхід, про опору на вікові особливості дітей, про виховання колективізму, працелюбності у дітей, особливої уваги заслуговують питання про єдність вимог педагогів і батьків у вихованні підростаючого покоління.

Видатний український педагог Василь Сухомлинський був популяризатором наукових, демократичних, гуманістичних принципів виховання і навчання. Узагальнюючи багаторічний досвід власної навчально-виховної роботи у Павлівській середній школі, він акцентує увагу батьків та педагогів на важливості виховних впливів саме у дошкільному віці: “Сама природа відводить для виховання дитини тривалий період раннього дитинства їх нервової системи; якщо цей період втрачено, пізніше нічого не зробиш” [7, с. 8–9].

У своїй праці “Сто порад вчителів” [8, с. 130] В. Сухомлинський вказує на те, що треба прикласти чимало зусиль, щоб посіяти зернятко “доброго, вічного” у роки раннього дитинства, але все залежить від того, в який ґрунт воно посіяно. Отже дошкільний вік є важливою ланкою у розвитку та становленні особистості дитини.

Висновки. На кожному історичному етапі питання, пов’язані з вихованням та навчанням дітей дошкільного віку, наповнювалися різним змістом і сутністю, однак ніколи не втрачали своєї актуальності. Вони вирішувалися, з одного боку, з опорою на вже накопичений історичний досвід і, з іншого, – в постійних пошуках нового, що відповідало вимогам свого часу. Не дивлячись на свою заідеологізованість, педагогічна система, яка склалась в радянські часи, містить в собі багато позитивного від чого не можна сліпо відмовитись. Наше завдання: переосмислити досвід минулого, надати йому нового дихання, нового життя.

Література

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Георгян Н.М., Зінченко В.М. Дошкільна педагогіка. Курс лекцій: Навч. посібн. для дошк. ф-тів пед. вузів та ун-тів. – Ч. I, II. / За заг. ред. проф. Сипченка В.І. – Слов’янськ: Вид. центр СДПУ, 2003. – 186 с.

3. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія / Упоряд.: З.Н. Борисова, В.З. Смаль. – 2-е вид., доп. – К.: Вища шк., 1990. – 423 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Сост.: Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д.Березовська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.: Проект //Освіта. – 2001.– 11–18 липня. – С. 2.
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Обобщение опыта учебно–воспитательной работы сельской средней школы. – М.: «Просвещение», 1969. – 400 с.
8. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. шк., 1984. – 254 с.

Год Н.

МОРАЛЬНО–ХРИСТІЯНСЬКІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ У “ФІЛОСОФІЇ ХРИСТА” ЕРАЗМА РОТТЕРДАМСЬКОГО

У статті на основі аналізу філософських і педагогічних праць відомого європейського гуманіста XVI століття Еразма Роттердамського з'ясовується місце і роль християнства як своєрідної морально–релігійної школи вдосконалення людини.

Ключові слова: виховання, гуманізм, етична доктрина християнства, людина, мораль, педагогічна система, релігія, “філософія Христа”.

Філософсько–педагогічне осмислення проблем людини – основна складова багатогранної творчості Еразма Роттердамського. Воно здійснювалося в межах “християнського гуманізму”, тобто тісно пов'язувалося з релігійною традицією, зокрема з християнством. Це пояснюється тим, що християнство впродовж багатьох століть за своєю сутністю виступало як своєрідна морально–релігійна школа людства. Норми і правила повсякденної поведінки людини, особистої та соціальної етики постали в ньому як незаперечний абсолют, утілений в ідеї Бога. Цей абсолют виражений у живому прикладі земного життя Боголюдини – Ісуса Христа. Він доступний для розуміння та наслідування, тому є потужним морально–психологічним ресурсом у процесі духовного становлення людини.

У світовій історико–педагогічній науці автори різних педагогічних теорій і систем приділяли велику увагу аналізу впливу християнських моральних норм і цінностей на формування гармонійно розвиненої особистості (Г. Ващенко, О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Каптерев, Г. Корнетов, М. Нікандров, М. Пирогов, В. Соловійов, О. Сухомлинська та інші). Ми ставимо за мету проаналізувати систему поглядів ренесансного мислителя XVI століття, лідера “європейської республіки вчених” Еразма Роттердамського на місце і роль морально–духовного чинника у становленні нової людини для Нового часу.

Гуманісти кола Еразма Роттердамського неодноразово зверталися до етичних витоків християнства, до життя перших християнських громад, ідей “отців церкви”, шукали зразки християнського виховання. Сенс такого виховання, на їх думку, полягав у прилученні людини до Бога, у злитті з ним, а в такий спосіб – у згуртуванні з іншими членами людської спільноти. Ця основоположна істина сформульована у відомих заповідях: “Возлюби Господа Бога твого всім серцем твоїм і всією душею твоєю, і всією міцністю твоєю, і всім розумінням твоїм, і ближнього твого, як самого себе”.

Педагогічність християнства полягала в тому, що воно стверджувало можливість необмеженої “виховуваності” й “перевиховуваності” людини. Праведною вона стає не одразу і не миттєво, а в результаті тривалого виховання і самовиховання в лоні церкви. Релігія не лише пропонує орієнтири, але й слугує опорою в усьому процесі, забезпечує його ефективність. Важливими морально–психологічними інструментами є поняття спокуси, гріха, каяття, прощення, спасіння.

Ми з'ясували, що Еразм Роттердамський неодноразово звертався до проповідницької діяльності апостола Павла, його аргументації та методів пропаганди християнського віровчення. У “Зброї християнського воїна” він вказував на неї як на взірць уміння “розпалювати” іскри цього вчення у серцях людей, “утовкмачувати” моральні істини. Цей мотив звучав і в передмові до книжечки “Про пристойність дитячих звичаїв”, де гуманіст порівнював своє педагогічне завдання з працею апостола,

який не шкодував зусиль, щоб принести користь усім в усьому. Загалом цінність релігійного виховання він убачав у формуванні моральної свідомості, що слугує підґрунтям для дотримання у повсякденному житті християнських етичних постулатів.

Відомо, що християнство вважало гріхом гордовитість (надмірну, гордість, гординю). Між тим гуманісти схвалювали прагнення людини до слави, високих подвигів і визнання своїх заслуг сучасниками та нащадками. Еразм, тісніше зв'язаний із християнською традицією, а також унаслідок суб'єктивних особливостей, застерігав читачів “Зброї...” проти “гордині та пихи”: “Ти не загордишся душею, якщо... все, що в тобі є великого, красивого, прекрасного, станеш уважати даром Божим, а не власним добром...” [7, с. 210]. Набагато кращим він уважав (і для себе, і для інших) “блаженний спокій у житті скромному, приватному, віддаленому від шуму гордині”. Для тих, хто займається публічною діяльністю, гуманіст рекомендував не піддаватися хибній славі: “Що може бути дурнішим, ніж судити про себе залежно від думок людей?” [7, с. 209].

Гуманісти Відродження, незважаючи на досить широкий спектр оцінок і суджень, позитивно ставилися до земного життя, хоча й бачили (особливо у XVI столітті) його складність і протиріччя. Християнська релігія вселяла в людину надію на загробне життя, безсмертя душі, спасіння у потойбічному світі. Отже, життя мислилося як “приготування до смерті”, і церква бачила своє завдання в тому, щоб допомогти людині достойно й легко прийняти свій кінець. Теолог Еразм Роттердамський присвятив цій темі твір “Про приготування до смерті”, у якому, власне, не відійшов від церковного канону, додавши аргументи платонівської філософії. “Усе життя є нічим іншим, як шлях до смерті, – писав він, – і шлях дуже короткий, проте і смерть – це двері до життя іншого”. У той же час гуманіст скористався нагодою поговорити про земне життя, бо вважав, що “роздуми про смерть є думами про справжнє життя” [6, с. 8]. Адже “смерть стоїть поряд із юністю”, кожний від народження “смерть у собі носить”, і це стосується рівною мірою всіх – королів, сатрапів, священнослужителів, бідних і злиденних. Людина не знає точної дати смерті, тому вона повинна заздалегідь подбати про її прихід, не гаючи часу, – радив мислитель [6, с. 9].

На думку Еразма, головним для людини є праведно прожити життя. Тому він неодноразово нагадував, що на першому плані повинна бути духовність, інші блага – майно, почесні, здоров'я, краса – “серединні”. Вони не повинні заступати вищі. Мислитель наголошував, що духовна смерть набагато страшніша і небезпечніша від фізичної. До неї приходять “...п'яні, що співають у публічному домі, ті, хто аплодує собі, примножує свої багатства, хто злочинним шляхом проліз до влади... потопає в розкошах і насолоді. Але ті, хто так живе, двічі мертві” [6, с. 11].

Як бачимо, Еразм не погоджувався з тими, хто закликав нехтувати земним життям. Він лише твердив, що воно повинно бути моральним, благочестивим, і не формально, наприкінці шляху, а з самого початку. “Дехто тишить себе думкою: я молодий, насолоджуюсь цим світом, проте у старості подбаю про благочестя...” А жити треба так, щоб “усі дні були як останній, бо не знаєш, коли він настане” [6, с. 12]. Надію на спасіння, – говорив гуманіст, – дають не поставлені Богові свічки, не обітничі, не інші обряди, а “чесно прожити життя” [6, с. 14]. Власне звідси Еразм виводить свою провідну ідею – “не діли себе для Бога і для миру”. Отже, думати про смерть завжди потрібно. “Це, безумовно, вища й надійна філософія, і якщо дехто, будучи здоровим і сильним, ретельно вправляєється у роздумах про смерть, то смерть не захопить його несподіваним” [6, с. 11]. Але необхідні не лише роздуми, а й справи, напружена праця “християнського воїна”, тому до цієї сентенції Еразм, сам великий трудівник, додав: “І коли смерть наздожене тебе, то краще, якщо ти будеш у заняттях, а не в бездіяльності” [1, с. 68]. Таким чином, моральне виховання, за Еразмом, є практичним здійсненням принципів християнської етики, які загалом не відкидалися гуманістичною педагогікою, лише переосмислювалися у напрямку секуляризації.

Цілковито виправданим можна вважати прагнення Еразма Роттердамського виховувати релігійне благочестя. “Предмет дитячого наставляння складається з багатьох частин, із яких першою і особливою є та, щоб молодий дух проймався сіменами благочестя...” [5, с. 303], – так гуманіст виклав власне бачення педагогічного значення релігії, поставивши її на перше місце перед “вивченням

вільних мистецтв” і культурою поведінки. Основою християнського виховання, на думку Еразма, є самостійне або під керівництвом наставника читання священних текстів. “Насамперед необхідно, – радить гуманіст, – прищепити ...звичку як можна більше думати про Христа й безперервно засвоювати його належним чином викладене вчення, причому із самих джерел, звідки не тільки більше отримують, а й успішніше” [4, с. 21]. Головним джерелом релігійного виховання Еразм Роттердамський уважав Священне Писання, і вивчати його радив “із чистими руками”, тобто після ознайомлення з творами язичницьких поетів і філософів. “Ці твори ліплять і оживляють дитячий розум, дивовижним чином підготовляють до пізнання божественних Писань...”, – писав він [7, с. 101]. Біблійні образи і сюжети Еразм радив гуманістам сприймати крізь призму їх морального значення, брати до уваги не букву, а дух. “Адже Божественний дух має свою мову та свої образи, що їх ти повинен насамперед вивчити... Божественна мудрість лепече з нами, мов дбайлива матір пристосовує слова до нашої дитячості”, але слід уважно, поступово “підніматися до її висоти” [7, с. 103]. Щоб відшукати прихований зміст, потрібно володіти методом (*ratio*), що дозволяє тлумачити алегорії Писань, тому “християнський воїн” повинен знати твори Августина, Оригена, Діонісія, інших раннях мислителів християнства.

Еразм багато зробив у напрямі вдосконалення релігійного виховання за рахунок максимального використання морального потенціалу Священного Писання. Не менше значення мала його боротьба проти догматизму й формалізму католицького культу. Його обурювало, що багато хто з християн вимірюють віру кількістю відвіданих богослужінь, та, повертаючись із храму, продовжують грішити. Християнське благочестя не в тому, щоб “часто ходити до церкви, припадати до статуй святих, запалювати свічки, повторювати відраховані молитви. Нічого цього Богові не потрібно...” [7, с. 157]. Однак значення обрядів певною мірою Еразм все ж таки визнавав – у тому випадку, коли вони здійснюються щиро й не формально. Важливу роль він відводив молитві та вважав основним завданням християнського виховання навчити людину правильно молитися. Молитва, на його думку, має бути чистою, щирою, “не млявою” й не багатослівною. Що стосується сповіді (каяття), то Еразм радив не обмежуватися лише церковною (3–4 рази на рік), а щоденно, перед відходом до сну “...совість свою сповідувати, вправлятися в цьому все життя, частим повторенням перевести у звичку, звичку – у здобуток, властивість – у натуру” [6, с. 13]. Власне, йшлося про дещо більше, ніж релігійний ритуал, – про звичку до самоаналізу й саморефлексії.

Предметом окремої уваги в Еразма Роттердамського була “дитяча релігійність”, форми та методи прилучення до релігії маленьких дітей і підлітків. Він неодноразово звертався до цієї теми як суто в теологічних, так і в педагогічних трактатах. “Головним піклуванням християн повинно бути, щоб діти вже з колиски, серед пестощів годувальниць і батьківських поцілунків, у руках освічених людей жилися переконаннями, гідними Христа, бо ніщо не вкорінюється в душі глибше й не залишається міцніше того, чому, за словами Фабія, навчають змалку...” [7, с. 164]. Перші враження щодо християнської етики, на думку гуманіста, “...дитина отримує раніше, ніж навчиться розмовляти: вона впізнає батька й матір, учиться шанувати, слухатися, любити їх. Як бачимо, Еразм уважав повагу до батьків, старших початком релігійної моральності, першим проявом християнського благочестя. Також він наголошував на прикладі дорослих, що їх благочестивість повинна бути щирою й бездоганною. Стверджуючи, що не слід у присутності дітей вести непотрібні розмови, ганьбити Бога, плакати через втрату якихось речей, мислитель указував шлях, на якому мають бути зроблені перші кроки до християнського виховання, засвоєння релігійно-етичних істин.

Активно й результативно тогочасні здобутки морального виховання пропагувала школа св. Павла в Лондоні, заснована оксфордським гуманістом Джоном Колетом під патронатом місцевих купців. До неї безпосереднє відношення мав і Еразм. За його настановами керівництво та шкільні вчителі поряд із вивченням дисциплін *studia humanitatis* здійснювали ґрунтовне морально-релігійне виховання в душі “наслідування Христа”. У шкільному приміщенні над кріслом учителя стояла статуя маленького Ісуса в позі вчителя. Еразм написав для школярів цілу низку

віршів на релігійну тематику [2, с. 265]. Він допомагав педагогам методичними порадами і, у свою чергу, сприйняв досвід релігійного виховання Дж. Колета. Англійський гуманіст добре розумів особливості дитячої психології, мав неабиякий талант педагога і проповідника. Він пропагував ідею “природної святості” дитини і, за словами Еразма, “любив порівнювати дітей з ангелами”. У школі панувала атмосфера любові до учнів, справді батьківського піклування і взаємної поваги. Зразком релігійно-педагогічної думки був підручник із граматики, у передмові до якого Колет звертався до дітей: “...я прошу вас, малята... щоб ви легко й із радістю вивчали цей невеличкий твір... Простягніть же свої маленькі білі ручки до мене, бо я молюся за вас перед Богом” [2, с. 266].

Саме з вуст Еразма Роттердамського тогочасна педагогічна думка отримала поняття “хлопчаче благочестя”. Так називається його оповідання із “Домашніх бесід”. Хлопчик Гаспар, його герой, розповідає товаришеві про свій спосіб життя, головне в якому – щоденно, на кожному кроці “наслідувати Христа”. А це означає, що він: 1) щиро поважає Бога й Священне Писання, не лише боїться його, але й любить усією душею; 2) усіляко оберігає свою непорочність, тобто нікого не ображає; 3) дотримується обов’язку милосердя, прагне творити добро будь-якій людині; 4) терпляче переносить образи, не мстить і не відповідає злом на зло [8, с. 58]. Уважаючи, що “капюшон (релігійне вбрання) дає стільки ж благочестя, скільки ж тепла”, хлопчик жив мирно, старанно навчався, допомагав батькам, шанував старість. Увесь його день був заповнений працею, він цурався поганих товариств, у розпусні ігри не грав. Обряди Гаспар виконував лише вкрай необхідні (“пост мені байдужий”, бо Єронім заборонив псувати здоров’я дітям), помірно, проте обов’язково молився, аналізував власні вчинки, просив у Бога пробачення. Він не по літах був розсудливим, самостійним, думав про майбутню професію, управлявся в доброчесності і вважав своєю метою “удосконалюватися морально, берегти чистоту й добре ім’я, ретельно вивчати науки, “що за будь-якого способу життя стануть у нагоді” [8, с. 59–68]. Таким бачив Еразм Роттердамський ідеал дитячої релігійності й “практичного благочестя”.

Загалом “філософії Христа” гуманіста не судилося стати офіційною церковною доктриною. Однак ідеї Еразма Роттердамського надихнули прихильників багатьох неконфесійних християнських сект. В Італії погляди Еразма вплинули на релігійних мислителів і реформаторів церкви Хуана де Вальдеса, Окіно, Куріоне, Вермільї, Кастильоне та багатьох інших [3, с. 180]. У наш час не припиняються дискусії навколо творчої спадщини гуманіста, у ході яких по-новому відкриваються моральна сутність еразміанства, його виховний зміст.

Підсумовуючи сказане, можна констатувати новаторство Еразма Роттердамського у розробці принципів морально-релігійного виховання. У ньому не було місця формалізму й догматизму, наголос робився не на обрядовості, а на щирій вірі у проголошені Христом та його апостолами етичні принципи. У “філософії Христа” гуманіста християнські цінності постали як вище досягнення людської цивілізації, орієнтир у повсякденному житті кожного християнина, основа “практичного благочестя”. Серед етичних норм християнства Еразм Роттердамський особливого значення надавав тим, що стосуються взаємин між людьми – братерству, співробітництву, взаємодопомозі, любові – усьому тому, що впродовж тисячоліття не втрачає свої актуальності.

Література

1. Соколов В.В. Философское дело Эразма Роттердамского // Эразм Роттердамский. Философские произведения. – М.: Наука, 1986. – С. 5–68.
2. Софронова Л.В. Грамматическая школа св. Павла: гуманистические принципы организации образования // Школа и педагогическая мысль Средних веков, Возрождения и начала Нового времени (исследования и материалы): Сб. науч. труд. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 245–268.
3. Чиколіни Л.С. Социальная утопия в Италии. XVI – начало XVII века. – М.: Наука, 1980. – 390 с.
4. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя. – М.: Мысль, 2001. – С. 109–130.

5. Эразм Роттердамский. Молодым детям наука, как должно себя вести и обходиться с другим // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С. 303–309.
6. Эразм Роттердамский. О приуготовлении к смерти / Пер. с лат. О. Чертова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://olegchertkov.narod.ru>, 2004. – С. 1–15. – Заголовок з екрану.
7. Эразм Роттердамский. Оружие христианского воина // Эразм Роттердамский. Философские произведения. – М.: Наука, 1986. – С. 90–217.
8. Эразм Роттердамский. Разговоры запросто. – М.: Худож. лит., 1969. – 703 с.

Долженко А.

СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМ ДІТЯМ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття написана на матеріалі дослідження літературних джерел і архівних матеріалів, що стали бібліографічною цінністю. Зміст статті розкриває джерела становлення соціальної підтримки розумово відсталих дітей в історії вітчизняної дефектології.

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. – час стрімкого розвитку капіталізму, переходу його в найбільших капіталістичних країнах Європи і США в імперіалізм. Зміни в суспільно-економічній формації спричинили зміни у стані економіки країни, що позначилося на всьому житті суспільства. У зв'язку з бурхливим підйомом промислового виробництва в нашій країні (70 – 90 рр. ХІХ ст.) стала широко застосовуватися праця жінок, руйнуються основи патріархальної родини, знижується життєвий рівень трудящих, і як наслідок росте дитяча дефективність і злочинність. Проблема слабоумства в цей час набуває соціального аспекту.

Для дослідження ми взяли період кінця ХІХ – початку ХХ ст. (1910 р.), як період, у який починають оформлюватись організаційні й методичні засади виховання й навчання глибоко відсталих дітей.

У часи царизму про суспільну допомогу глибоко відсталим дітям стали піднімати питання лише у другій половині ХІХ століття.

У 1866 р. доктор В.Яковенко писав: «У цьому питанні ми так далеко відстаємо від Західної Європи, як, можливо, ні в якому іншому. Тому залишається тільки вчитися в інших, і, указуючи на досвід іноземців, на успіхи, зроблені ними в цій справі, закликати до захисту інтересів дітей, скривджених долею» (11).

Позитивну роль у формуванні передової суспільної думки на користь організації допомоги слабоумним дітям відіграла ціла плеяда психіатрів в особі І.Балинського, І.Мержеєвського, С.Корсакова, В.Яковенка, А.Грибоедова, Г.Россолімо, що вивчали сутність ідіотії, соціальні умови, що породжують її, а також завдання, що стоять перед російською громадськістю в аспекті організації роботи з цими дітьми.

У період революційно-демократичного підйому 60–80 років, коли ідеї гуманізму, демократизму, народності проникли в усі сфери суспільної діяльності, психіатрична думка привертає увагу широких шарів громадськості до необхідності надання допомоги глибоко відсталим дітям і знаходить підтримку в середовищі передової частини педагогів.

Водночас з метою ознайомлення з постановкою роботи з глибоко відсталими дітьми у Франції, Німеччині, Швейцарії, Швеції, Данії, Англії багато вітчизняних діячів (К.Маляревська, К.Грачова, П.Нікітін, С.Крюков і ін.) виїжджають за кордон. Свої спостереження вони узагальнюють у доповідях на з'їздах і публікують окремими виданнями. Так, наприклад, на II з'їзді діячів професійно-технічної освіти, де вперше пролунав голос медико-педагогічної громадськості в захист прав розумово відсталих дітей, у доповідях широко було розкрито стан справ виховання й навчання ненормальних дітей за кордоном (5, 6).

На тому ж з'їзді в доповідях М.Лебедевої, В.Яковенка було показано безвихідне становище глибоко відсталих дітей у нашій країні.

Аналізу роботи шкіл-притулків для дітей епілептиків і ідіотів у Швеції, Франції, Німеччині присвячує свою книгу К.Грачова (3). Таким самим звітом є стаття С.Крюкова й цікава робота П.Нікітіна (8).

Усі ці повідомлення мали безсумнівну цінність, тому що знайомили медико–педагогічну громадськість з організацією роботи з глибоко відсталими дітьми й підводили громадську думку до необхідності надання допомоги їм, що відіграло певну роль в організації перших олігофренопедагогічних установ.

Друга половина XIX століття (1880) є часом, коли організаційно оформлюється земська психіатрична школа. Ненормальні діти стають об'єктом уваги психіатрів, про що свідчить III з'їзд вітчизняних психіатрів (1909–1910 рр.). На цьому з'їзді В.Бехтерев у вимові, виголошеній на урочистому відкритті з'їзду (27 грудня 1909 р.), сформулював цілком правильно ряд причин дитячої ненормальності, «гаряче ратував за боротьбу з народним неучтвом», «як найстрашнішим злом, що підтримує грубість звичаїв і незнайомство з найелементарнішими умовами гігієни й нормами суспільних відносин».

У вступному слові «Про залучення приватної благодійної допомоги до питання про догляд за душевно– й нервовохворими і про організацію й завдання опікування душевнохворими» В.Бехтерев розкриває найтяжчі картини стану «розумово покалічених» дітей і відзначає, що поки що у країні єдиним джерелом надання допомоги є приватна добродійність: «догляд епілептиків і ідіотів нині розвивається головним чином шляхом приватної добродійності».

На III з'їзді вітчизняних психіатрів виступив В.Кашенко з доповіддю «До питання про догляд–навчання ненормальних дітей». У якості одного з головних шляхів боротьби з дитячою дефективністю він висуває необхідність здійснення у країні «поставленого у спеціальні умови виховання–навчання всіх видів і типів дефективних дітей».

У Резолюції III з'їзду вітчизняних психіатрів говорилося про назрілу необхідність організації державою й громадськими установами «спеціальних шкіл і лікарсько–педагогічних закладів для розумово відсталих і інших типів дефективних дітей» (10).

Однак, незважаючи на такий суспільний рух на користь утвердження ідеї надання суспільної допомоги глибоко відсталим дітям, царський уряд залишався байдужим і не починав ніяких організаційних заходів. Через це типовими установами дореволюційного періоду були приватні школи–притулки, лікарсько–виховні установи. Вони організовувалися на кошти приватних осіб і благодійних громад.

Перші установи для глибоко відсталих дітей мали яскраво виражену релігійну спрямованість, але поява цих установ – явище позитивне, тому що вони надавали знедоленим дітям притулок і якісь матеріальні засоби для існування, сприяючи тим самим зменшенню серед них жебрання, бродяжництва і злочинності.

Благодійна діяльність суспільства особливо оживилася в період розвитку капіталізму в нашій країні як умова особистого морального здоров'я добродійників. За твердженням історика В.Ключевського «...добродійник, «христоробець» менше думав про те, щоб доброю справою підняти рівень суспільного добробуту, ніж про те, щоб підняти рівень власної духовної досконалості» (4).

Ця тенденція мала місце в роботі деяких притулків кінця XIX століття.

Однак благодійна діяльність відіграла позитивну роль у тому сенсі, що вона хоч якось організувала частину розумово відсталих дітей. У процесі цієї діяльності висунулася ціла плеяда вітчизняних дефектологів (К.Маляревська, К.Грачова, Г. Россолімо, В. Рот, І. Скворцов, А. Грибоедов і ін.), які на кошти приватних осіб і благодійних громад створили зразкові для того часу установи.

В.М.Бехтерев з цього приводу говорив «... роль приватної добродійності не може бути маловажливою, як показує, наприклад, той розвиток справи, якого досягло суспільство для епілептиків і ідіотів в ім'я Цариці Небесної» (9).

Завдяки появі установ для глибоко відсталих дітей стала можливою організація спостережень над ними, вивчення цих дітей, а також і розробка методики виховної роботи з ними. Особливо значущими були в цьому напрямі ті установи, що відкривалися з ініціативи прогресивно налаштованих педагогів і лікарів.

У плані організації установ для глибоко відсталих дітей плідними виявилися 90–і роки XIX століття, роки становлення суспільної свідомості на основі проникнення марксизму, формування серед кращої лікарсько–педагогічної громадськості принципово нового погляду на глибоко відсталих дітей і під впливом успіхів, зроблених у галузі клінічного і психолого–педагогічного вивчення дітей.

В організації установ для глибоко відсталих дітей велику роль відіграла приватна ініціатива лікарів і педагогів. Перша лікарсько-виховна установа була відкрита в 1882 р. з ініціативи подружжя Івана Васильовича й Катерини Хрисанфівни Маляревських.

Їхня установа увійшла в історію вітчизняної олігофренопедагогіки як одна з перших, у межах якої здійснювався планомірний медико-педагогічний вплив на розумово відсталу дитину.

Будучи учнем професора І.Мержеєвського, І.Маляревський і його дружина, а потім і син присвятили все своє життя розробці проблем дитячої ненормальності. І.Мержеєвський, О.Чечотт, С.Данілло, К.Раухвус були консультантами в цьому закладі.

У відділенні, призначеному для глибоко відсталих дітей, вела роботу К.Маляревська.

Як причини виникнення розумової відсталості К.Маляревська виділяє тільки ті, що ведуть до органічної поразки головного мозку: сифіліс, алкоголізм, несприятлива спадковість, несприятливе протікання вагітності й ін. Вона відзначала, що глибока відсталість стає помітною в ранньому віці дитини: на 5-му, 6-му місяці її життя. У більш пізньому віці, за спостереженнями К.Маляревської, ця відсталість стає очевидною. К.Маляревська як прояви глибокої відсталості відзначає невиразне мовлення або його повну відсутність, невміння грати, повну рухову пасивність або надмірну активність, відсутність уваги до оточуючого, «млявість думки й острах нових вражень». Вона вважала, що розвиток розумово відсталої дитини відбувається набагато повільніше порівняно з нормальними дітьми, і це й визначає відсталість дитини: «Відсталими звичайно називають дітей, душевний розвиток яких запізнюється порівняно з нормальними однолітками» (7). Щоб закласти фундамент для подальшого виховання й навчання цих дітей, вона вважала за необхідне починати навчання якомога раніше.

К.Маляревська займалася розробкою питань методики навчання глибоко розумово відсталих дітей. Чимало її положень не втратили свого актуального значення й на теперішній час: усебічне вивчення глибоко відсталої дитини у процесі роботи з нею, на основі якої К.Маляревська проводила роботу з її всебічного розвитку. Основними напрямками в роботі з дітьми був розвиток елементарних уявлень, уточнення їхніх диференціювань і сприймань, виправлення мовлення, здійснення індивідуального підходу до них у процесі виховання й навчання. Усю роботу з дітьми К.Маляревська будувала у строгій системі й послідовності з широким використанням різноманітного, створеного нею, наочного приладдя й ручної праці. Грунтуючись на психічних особливостях глибоко відсталих дітей, К.Маляревська правильно вважала, що все навчання їх повинно носити наочно-образний характер.

Установа Маляревських була першою в Росії установою, у якій, переборюючи усталений досвід здійснення лише догляду за глибоко відсталими дітьми, надавалася не тільки медична допомога, але й проводилася педагогічна робота. Результати цієї роботи утверджували думку про можливість і необхідність організації роботи з цими дітьми.

Діяльність цієї установи високо була оцінена II з'їздом діячів з технічної і професійної освіти (1895–1896 р.), справедливо названим Х.Замським першим з'їздом вітчизняних дефектологів.

А.Адлер говорила на цьому з'їзді: «... я, будучи в Петербурзі, відвідала їхню устанovu і винесла гарні враження: обстановка скромна, але раціональна. Пропоную клопотати, щоб уряд надав би матеріальну підтримку цій корисній і вкрай необхідній установі» (1).

Пропозиція А.Адлер була прийнята з'їздом.

Через 13 років відкрилася установа К.Грачової, яка розуміла завдання мобілізації засобів благодійних громад на боротьбу з дитячою дефективністю.

Л.Виготський так охарактеризував досвід К.Грачової: «Своїми коренями її досвід сягає епохи класиків. Він сходить до системи Сегена й інших основоположників виховання глибоко відсталих дітей. З іншого боку, досвід К.Грачової втрачає в нашу епоху і складає частину загальної роботи з виховання відсталих дітей ... і являє собою спробу перебудови всієї теорії і практики виховання ненормальної дитини на тих засадах, що були водночас засадами загальної педагогіки» (2).

Багато відправних моментів її досвіду є в даний час актуальними, а сама методика роботи з глибоко відсталими дітьми й понині не застаріла, що доводить її життєвість і принципову відмінність від того, що вітчизняні дефектологи бачили за кордоном.

На відміну від усіх попередніх, установа К.Грачової більше тяжіла за проведеною в ній роботою до типу педагогічних.

Весь дитячий склад розбивався К. Грачовою на чотири навчальні групи з метою об'єднання в одну групу дітей з однаковими можливостями засвоєння навчального матеріалу. Це був свого роду прообраз сучасного профілювання дитячих будинків соцзабезу.

Вона розробила й окремі методики навчання глибоко відсталих дітей рідної мови й арифметики.

Так само як і К.Маляревська, вона вважала за необхідне звернути особливу увагу на добір змісту навчального матеріалу, систему й послідовність його вивчення, орієнтуючись на різні можливості дітей не тільки зазначених вище груп, але й з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Це положення вона реалізувала в навчанні грамоти, рахунку і продуктивної праці.

К.Грачова висувала вимоги організації розумного відпочинку дітей (проведення свят, прогулянок, відвідування театрів і ін.), у процесі якого вихователі продовжують корекційно–розвиваючу роботу з дітьми. Це було новим положенням у роботі з глибоко відсталими дітьми, що утверджувало віру в їхні можливості. Особливе значення в системі роботи К.Грачової займає підготовка її вихованців до продуктивної праці, яку вона також розглядала як один із шляхів коригувальної роботи з ними.

Як і К. Маляревська, у роботі з дітьми К. Грачова величезну увагу приділяла трудовому навчанню глибоко відсталих дітей: роботі в майстернях, вишиванню, плетиву, роботі з папером і пластиліном.

Дані установи були хоча й першою спробою організації суспільної допомоги, але вони водночас визначили цілий ряд положень, що були характерні для вітчизняної дореволюційної олігофренопедагогіки. Ці положення були використані надалі, а багато з них визнані актуальними й зараз.

Успіхи, досягнуті в області виховання й навчання розумово відсталих дітей у кращих установах дореволюційного часу, досягнення в галузі клінічного вивчення глибокої розумової відсталості, а також поява цілого ряду перекладних видань і друкованих джерел вітчизняних дефектологів, що розкривали питання виховання й навчання аномальних дітей, привернули пильну увагу громадськості і сприяли мобілізації думки на користь суспільного виховання ненормальних дітей.

Досвід роботи установ подружжя Маляревських і Грачової ввійшов у золотий фонд вітчизняної дефектології, вивчення якого продовжується дотепер. Цей досвід цінний для нас, оскільки він поклав початок утвердженню принципу гуманізму, у широкому сенсі слова, стосовно глибоко відсталих дітей у нашій країні. Переборюючи усталений досвід здійснення тільки догляду за такими дітьми й затверджуючи тим самим принцип педагогічного оптимізму до них, закладався принципово новий погляд на можливість не тільки виховання, але й навчання тієї категорії дітей, про яких доти не було виявлено турботи суспільства. Досвід роботи перших передових установ минулого привертає нашу увагу ще й тому, що саме тут уперше почалося наукове різнобічне вивчення дефективної дитини. Та величезна навчально–виховна робота, що велася в передових дефектологічних установах дореволюційного часу, представляє й зараз значний інтерес, оскільки можливості роботи з глибоко відсталими дітьми ще далеко не цілком вивчені; на даний час ведеться велика науково–дослідна робота в цьому плані, яка вимагає систематизації досвіду минулих років.

З початку ХХ століття увагу громадськості привернули діти з легким ступенем розумової відсталості, про що свідчить I Всеросійський з'їзд з питань народної освіти (1913 р.). Хоча цей з'їзд було присвячено реформі початкової освіти, але цілий ряд доповідей (84 доповіді) розкривав необхідність організації допоміжного навчання для дітей–дебілів. Робота з глибоко відсталими дітьми на ньому не знайшла свого відображення й надалі до Великої Жовтневої соціалістичної революції продовжувалася в раніше організованих для них установах.

Тільки після революції почали втілюватися в життя передові ідеї, що безуспішно намагалися здійснити невтомні ентузіасти–дефектологи дореволюційного періоду. Установи для розумово відсталих дітей стали предметом піклування держави. Це дало можливість втілити в життя намічені вітчизняними дефектологами дореволюційного періоду завдання в галузі виховання й навчання глибоко відсталих дітей.

Перед вітчизняними дефектологами, що працюють з цією найбільш важкою категорією дітей, з якої почалася історія надання суспільної підтримки розумово відсталим дітям у нашій країні, постало благородне, але складне завдання виховати з розумово відсталої дитини корисного члена суспільства через надання доступних їй розумінню знань і організацію трудової діяльності.

У даний час суспільство знову повертається до питання про можливість і необхідність так організувати навчально–виховний процес з розумово відсталими дітьми всіх категорій, щоб вирішувалася проблема їхньої соціальної адаптації.

Література

1. II съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1895–1896. – М., 1898. – С.28.
2. Выготский Л. Предисловие к книге Е.К.Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка». – М., 1932. – С.4–5.
3. Грачева Е. Приюты–школы для идиотов и эпилептиков в Швеции, Франции и Германии. – СПб, 1909.
4. Ключевской В. Добрые люди древней Руси. – М., 1915. – С.5.
5. Лебедева М. Призрение и воспитание отсталых и идиотов во Франции и Германии // Сб. «II съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1895–1896». – М., 1898.
6. Маляревская Е. Обзор учреждений для ненормальных детей // Сб. «II съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1895–1896». – М., 1898.
7. 7.Маляревская Е. Отсталые дети. (Врачебно–воспитательные заведения). – СПб, 1902.
8. Никитин П. Дело о призрении идиотов и эпилептиков в Западной Европе. – М., 1901.
9. Труды III съезда отечественных психиатров. – СПб, 1911. – С.269.
10. Труды III съезда отечественных психиатров. – СПб, 1911. – С.270.
11. Яковенко В. К вопросу о призрении душевнобольных детей // Медико–педагогический вестник. –1886. –№5. –С.6.

Зав'ялова Л.

ПРОФЕСІЙНІ РОЛІ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США В НАВЧАЛЬНО–ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті аналізується зміст виконуваних вчителем США різноманітних функціональних ролей, підкреслюються їх позитивні сторони, вносяться пропозиції щодо можливого удосконалення.

Ключові слова: *ролі вчителя, навчально–освітній процес, хороший вчитель, фасилітатор освіти.*

Підвищення авторитетності і популярності освіти в глобальних масштабах незмінно приводить до модернізації ролі вчителя в сучасних соціально–освітніх процесах. Про роль учителя в українському суспільстві в сучасних умовах слушно наголошує В. Кремень: “Учитель – основний чинник у реформуванні освіти. Він має володіти не тільки своїм предметом, а й уміти вільно орієнтуватися у відповідній галузі знань, здійснювати інтеграцію в рамках суміжних дисциплін, будувати навчальні плани, формувати в учнів навички самоосвіти” [2, С. 21]. Це накладає на нього велику відповідальність як за зміст, результати власної педагогічної діяльності, так і за успішність навчальної діяльності вихованців. Водночас в руслі гуманістичної парадигми освіти має суттєво змінитися позиція педагога у навчальному процесі – він має стати режисером самоактуалізації учнів як суб’єктів учіння у цьому процесі, сприяти їх особистісному та професійному самовизначенню та становленню.

Актуальність нашого дослідження визначається потенційними можливостями використання позитивного досвіду сучасних американських шкіл у встановленні

демократичних взаємин між вчителем та учнями. В зв'язку з цим всебічний аналіз накопиченого досвіду організації діяльності вчителя середньої школи США на концепції “професійної ролі” представляє для нас не тільки теоретичний інтерес, але і практичну цінність. Узагальнення цього досвіду має велике значення для розвитку і вдосконалення всіх форм культурної і наукової співпраці між країнами.

Проблемам взаємин між вчителем і учнями в процесі навчання в сучасних американських школах присвятили свої дослідження З.А.Малькова, Т.С. Кошманова; стан загальної і психолого–педагогічної підготовки вчителів США розглядався в наукових працях В.Б.Гаргай, З.А. Малькової; основні тенденції розвитку американських шкіл відображені в роботах Г.Г. Воробйова, А.Н. Джуринського і Г.А. Джуринського.

Визнаємо, що у цих роботах висвітлювалися окремі аспекти педагогічної освіти США, але поза увагою дослідників залишається всебічний аналіз гуманістичних взаємин між вчителем і учнями в процесі прийняття вчителем різних професійних ролей, тому саме цій проблемі і присвячуємо свою статтю.

Якщо враховувати складні, змінні професійні умови, то можна отримати найрізноманітніші відповіді на питання: що таке “хороше викладання”, або хто є “хорошим вчителем”. От як коротко виглядає опис “хорошого вчителя”, даний Гері Гріффіном [6]: “... це знаючий, зібраний і послідовний керівник класу, який цілеспрямовано і ефективно взаємодіє з учнями, колегами і громадськістю”.

Інший американський науковець Шулман в “хорошому вчителі” вбачав:

– вчителя, який чудово розбирається в своєму предметі і уміє висловлювати його так, щоб учні його зрозуміли;

– вчителя, який вміє оцінювати знання учнів і розпізнавати проблеми, що виникають у них в процесі засвоєння матеріалу;

– вчителя, який розуміє психологічні аспекти методів викладання (відбір, організація, мотивація, виклад матеріалу і ухвалення педагогічних рішень);

– вчителя, який знаходить таке поєднання понять і застосовував такі методи навчання, які відповідають пізнавальним потребам конкретних груп учнів [8].

Аналізуючи вищезазначені складові “хорошого вчителя” його завдання, на нашу думку, полягає у тому, щоб навчити учнів вчитися, допомогти оволодіти ефективною методикою навчальної діяльності та самоучіння, прищепити їм творчі навички та вміння вдосконалювати власну особистість. Впоратися з цим завданням вдається не кожному педагогу, а тільки тому, який є справжнім майстром своєї справи, з одного боку, та з іншого – який сам є суб'єктом навчального процесу.

Досліджуючи різноманіття “ролей” властивих саме “хорошому вчителю”, здатному впоратися із найскладнішими завданнями, американський теоретик освіти Д. Амстронг виділив наступні [4]:

– “вчитель як викладач” (успішне виконання цієї “основної” ролі залежить від відповідального, зацікавленого відношення вчителя до будь–яких проблем учнів, що проявляється, проте, не з позиції однолітка, а з позиції досвідченого і доброзичливого дорослого);

– “вчитель як організатор навчального процесу” (припускає такі дії вчителя, як підготовка навчальних посібників і матеріалів; організація навчального часу і простору; координація дії учнів, батьків і адміністрації; ведення звітності);

– “вчитель як консультант” (вчитель виконує цю “роль”, коли учні звертаються до нього за порадами з особистих проблем. Вчитель має виробити у себе чітке розуміння меж своєї компетенції в питаннях психологічної допомоги і співробітничати з шкільним психологом);

– “вчитель як розробник програми” (основною стратегією цієї “ролі” є оцінка відповідності програми або навчального плану різним критеріям: можливостям і потребам учнів, педагогічній концепції даної школи, вимогам стандартизованих тестів. Така діяльність вимагає від вчителя постійного підвищення кваліфікації);

– “вчитель як член професійної групи” (американські вчителі об'єднуються в професійні групи NEA (National Education Association (Національна освітня асоціація)) і AFT (American Federation of Teachers (Американська федерація вчителів)), а також безліч інших дрібних професійних асоціацій; діяльність вчителя в межах цієї “ролі” визначається цілями цих груп: лобіювання інтересів учительства, пошук джерел фінансування для нових проектів, поліпшення умов праці вчителів в школах);

– “вчитель як організатор зв’язків з громадськістю” (зв’язки з батьками, адміністрацією міста, пресою. Вчителеві в цій “ролі” рекомендується створювати у громадськості і особливо у батьків позитивне відношення до школи, здійснювати сумісні проекти позакласної роботи).

Як відзначає американський вчений Л.Продромоу, “ролі вчителя” постійно змінюють одна одну, іноді він виконує одночасно декілька “ролей”, але при будь-якому виді робота “роль керівника діяльністю навчальної групи” (manager classroom activities) залишається постійною і провідною. Вона полягає у виборі змісту навчання, методів технологій, форм з’ясування матеріалу, організації навчального простору [3, С. 175].

Керівна роль в навчальному процесі належить, безперечно, вчителю, який водночас є і організатором (визначає які види завдань і на якому етапі уроку виконуватимуть учні), і контролером (слідкує чи всі учні залучені до навчального процесу), і оцінювачем. Особливою є роль учителя як оцінювача навчальних досягнень учнів з точки зору глибини знань, швидкості їх засвоєння, старанності в їх опануванні.

Продовжуючи тему вивчення “ролей вчителя” в навчально-освітньому процесі Л. Черіл і Ч. де Лопе відзначають, що їх розширення пов’язане не тільки із зростанням обсягу інформації, але і із зміною в підходах до навчання і виховання молодого покоління. При цьому вчитель продовжує залишатися провідним суб’єктом навчальної діяльності (мається на увазі знання змісту і методів навчання, багатий життєвий і соціальний досвід) він все частіше виконує “роль фасилітатора навчання” (a facilitator learning), тобто особи, що активізує і мотивує учнів до постійного поповнення своїх знань [3, С. 175].

Роль “фасилітатора ” (“полегшувача”) навчання здійснюється вчителем шляхом надання вчасних дружніх указівок і порад, в надиханні та “інспірації” бажання вчитися. Саме створення обстановки стимуляції та мотивації в процесі навчання сприяє формуванню в учнів стійкого зацікавлення навчальним матеріалом.

На відміну від “вчителя традиційної школи”, основні функції якого полягають в плануванні навчальної діяльності, підборі навчального матеріалу, здійсненні контролю над діяльністю учнів на уроці, а також в оцінці цієї діяльності, “учитель-фасилітатор”, за дослідженням О.Лоуіс і Дж.Герстнер, виконує відразу декілька “ролей”, а саме [7]:

– “інформатора” (вчитель лише направляє своїх учнів (не інструктує, а інформує); навчає їх як знайти власну стежину до знань, усвідомленого засвоєння; учить дітей постановці цілей; стимулює до навчання; учить цінувати і поважати знання);

– “наставника” (у багатьох школах США учні мають своїх вчителів-наставників і при необхідності можуть зустрічатися як в рамках домашніх консультативних груп, так і на загальношкільних зборах з метою обміну інформацією, та обговорення різноманітних питань);

– “радника” (трансформація вчителя в радника для своїх учнів є однією з головних цілей програми “Стежки” (the Pathways program) в Челсі Хай Скул (Chelsea High School). Крім наставника, який прикріплений до кожної дитини, відповідальність за результат навчального процесу своїх підопічних також несуть вчителі-радники. Вчитель-наставник та вчитель-радник не тільки беруть сумісну участь разом з учнями в спортивних заходах і інших видах позакласної діяльності, але і допомагають учням ставити цілі, а також надають їм додаткову академічну і емоційну підтримку);

– “менеджера” (щоб урок проходив ефективно і всі учні були активно залучені в навчальний процес, учитель-фасилітатор має знати деякі основні правила управління класом: оптимально використовувати простір в класі і вибирати найбільш відповідне місцезнаходження щодо учнів; контролювати час на уроці і використовувати його з максимальною користю; використовувати фронтальний опит і письмовий опит учнів на уроці; використовувати дошку як наочність; звертатися до учнів по іменах; здійснювати персональний контакт з учнями за допомогою погляду і голосу);

– “соціального працівника” (велику допомогу американським вчителям в реалізації цієї “ролі” надають психологи, а саме: вчителі-фасилітатори обмінюються з психологом інформацією про учнів, обговорюють з ним незвичайні випадки, погоджують свої дії);

– “друга” (для того, щоб вчитель міг скласти якнайповнішу картину про те, наскільки добре він виконує цю “роль”, як добре розуміє потреби, інтереси своїх учнів і вибудовує партнерські, дружні відносини з ними, можна звернутися до інших вчителів з проханням відвідати його уроки і відповісти на ряд запропонованих питань. Відповіді на ці питання допоможуть вчителю побачити як позитивні, так і негативні моменти в своїй роботі, прийняти до уваги зауваження і побажання колег, досягти кращих результатів в своїй професійній діяльності).

Як правило вчитель в класі перебуває один на один з учнями. Проте це не означає, що він індивідуаліст. На стиль і стратегію роботи вчителя в класі впливають погляди й орієнтири колег, тому педагогічна культура, відносини між учителями та його колегами є частиною його життя і роботи. Співпраця з колегами має багато форм: групове навчання, взаємне планування, взаємний інструктаж, менторство, професійний діалог, спільне діяльнісне дослідження, розмови у класі, діалог поза межами класу, допомога, поради щодо дій тощо.

В умовах педагогічного співробітництва “роль учителя”, за дослідженням американських педагогів–дослідників Р. Коуіна і А. Мендлера, набуває тривекторного характеру [5]:

– “учитель як лідер–менеджер” (учитель зобов’язаний забезпечити не одноосібне управління та контроль, а належні умови для того, щоб кожен учень відчув себе керівником процесу навчання, мав змогу виступити зі своїми пропозиціями, критикою та зауваженнями, приймати рішення щодо поточних проблем та завдань. Такий “розподіл влади” наділяє учнів почуттям власності, а відтак відповідальності за виконувану діяльність та бажання діяти і розвивати міжособистісні взаємини);

– “учитель як гід–путівник” (беручи до уваги особливості учнівського контингенту, фоновий рівень знань та специфіку певного предмета, учитель обирає та пропонує найбільш прийнятні шляхи, майстерно проектує навчальну роботу як захоплюючу подорож, а також як процес передачі власних знань обізнаній людині зацікавленим слухачам. У випадку виникнення конфліктних ситуацій учитель координує діалог–суперечку, пропонує варіантні аргументи та змінює ракурс розгляду причини та шляхів залагодження конфлікту);

– “учитель як посередник” (у разі міжособистісних непорозумінь вчитель виступає конфліктологом, активним слухачем, що залишає за собою право втрутитись у належний момент, за певних умов вести “переговори”, та допомогти конфліктуючим сторонам досягти компромісу).

Відтак виконання учителем даних “функціональних ролей” створює належні умови для задоволення соціальних потреб учнів, благополучного розвитку партнерських взаємин, за яких учні усвідомлюють переваги співробітництва, довірливого ставлення один до одного та мирного співіснування. Авторитет учителя не зменшується від розділу його функцій з учнями, зміниться його характер: учитель сприймається учнями не просто як керівник, а як майстерний організатор, фахівець своєї справи та мудрий порадник.

Сучасний американський вчитель є освітянином і політичним активістом; у навчальному класі він створює “спільноту учіння”, що сприяє розвитку демократичних цінностей і практики через групове розв’язання проблем.

У своєму дослідженні, аналізуючи результати реформування педагогічної освіти у США протягом 1960–2000 рр., вітчизняний педагог–науковець Т. Кошман виділяє 10 “педагогічних ролей”, які відповідають сучасним вимогам до вчителів у світлі останніх реформ [1], а саме:

1) “компетентний вчитель” (такі вчителі знають, що входить до змісту діяльності ефективних учителів, і вони спроможні продемонструвати ці вміння);

2) “учень викладання” (це рефлексивні педагоги, вони можуть ґрунтовно пояснити будь–яку дію викладання, її результати й можливі наслідки);

3) “будівничий спільноти” (ці педагоги–практики – люди гуманні, які підсилюють самооцінку своїх учнів і членів спільноти);

4) “педагог–майстер” (такі педагоги знають, хто вони є, що вони вміють, і як вони можуть використовувати свій унікальний таланти для підсилення учіння школярів);

5) “турботливий вчитель” (такі вчителі піклуються про потреби своїх учнів і менше думають про власні потреби);

6) “вчитель–актор” (ці вчителі розуміють роль “ефективного шкільного практика” і мають вміння, щоб їх виконати);

7) “вчитель, який розв’язує проблеми і приймає рішення” (такі вчителі спроможні розв’язувати проблеми і приймати педагогічні рішення так, щоб усі були задоволені);

8) “інформований вчитель” (ці практики добре освічені і піклуються про те, щоб їхні учні стали такими ж);

9) “культурно – сенситивний вчитель” (такі вчителі готові і спроможні працювати з дивертисивними учнями у дивертисивних спільнотах);

10) “допитливий педагог” (такі вчителі залучають учнів до навчальних пошуків і дослідження).

Дослідження показало, що робота американських вчителів середніх навчальних закладів неймовірно багатогранна: вони взаємодіють з безліччю учнів, виконують одночасно численні функції (корекція, консультації, управління, керівництво, навчання), приймають на себе різні соціальні ролі (вчителя як викладача, як організатора навчального процесу, як консультанта, як розробника програми, як члена професійної групи, як організатора зв’язків з громадськістю; роль фасилітатора навчання, інформатора, наставника, радника, менеджера, соціального працівника, друга та ін.), ухвалюють рішення в надзвичайних обставинах.

Успіху у викладацькій діяльності добиваються, перш за все, ті вчителі, які володіють педагогічним умінням розвивати і підтримувати пізнавальні інтереси учнів, створювати на уроці атмосферу загальної творчості, групової відповідальності і зацікавленості в досягненні загальних результатів.

Звертаючись до педагогічного досвіду США по прийнятті на себе вчителями середніх навчальних закладів різних професійних ролей, ми маємо перейняти найбільш цінні дидактичні ідеї і підходи в побудові навчального процесу і, враховуючи потреби суспільства на даному етапі розвитку, раціонально їх використати в реформуванні української системи освіти.

Література

1. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000рр.): Дис. доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 427С.
2. Кремінь В. Г. Сучасна освіта в контексті реформування //Учитель – 1999. – № 11 – 12. – С. 21.
3. Сень Л. В. Про роль вчителя в освітніх процесах США //Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали всеукр. наук.–практ. конф., 21 – 23 вересня 2006р., Ялта, Крим, Україна [зб. ст.] – Ялта, 2006. – Ч.1. – С. 173 – 175.
4. Armstrong D. G., Savage T. V. Secondary Education. – Macmillan Publishing Co., Inc. – 1983. – 479 p.
5. Curwin R., Mendler A. (1980). The discipline book: a complete guide to school and classroom management. Reston, VA: Reston Publishing Co.
6. Griffin G. Clinical Teacher Education. In. J. Hoffman and S. Edwards (eds.). Reality and Reform in Clinical Teacher Education. New York: Random House, 1986.
7. Louis V., Gestner Jr. Reinventing Education: Entrepreneurship in America’s Public Schools. – N.Y.: Dutton, 1994. – 288 p.
8. Shulman L. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. Wittrock (ed.) Handbook of Research on Teaching. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1986.

Каліна К.

УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано погляди українських освітян кінця ХІХ століття, узагальнено та визначено мету, завдання, методи морального виховання студентської молоді.

Модернізація сучасної освіти спрямована на забезпечення умов активного входження України в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу та створення сучасної економіки освіти. У зв’язку цим

особливого значення та актуальності набувають питання виховання високоморальної та духовно багатой особистості, з стійкими моральними переконаннями та об'єктивним світосприйняттям і судженнями.

Широко відомо, що для розв'язання нагальних проблем та потреб суспільства актуальним є використання вже набутого минулими поколіннями досвід. Отже, на наш погляд, вивчення і творче використання цінних теоретичних надбань та практичного досвіду українських педагогів з питань морального виховання молоді допоможе виправити недоліки і навіть уникнути помилок у процесі підвищення рівня моральної вихованості студентів сучасних вищих навчальних закладів.

На основі широкого вивчення й аналізу сучасних наукових досліджень, педагогічної преси і науково-педагогічних видань можна зробити висновок про те, що науковцями широко досліджені такі питання, як: психолого-педагогічні особливості морального виховання (І.Кон, П.Якобсон); його соціальний аспект (А.Гусейнов, Ю.Колесников, Б.Рубін); сутність, методи і форми морального виховання (В.Блюмкін, Т.Коннікова, І.Мар'єнко, Л.Рувинський); висвітлення поглядів представників освіти на формування моральних цінностей, звичок й особистісної культури (М.Головкова, О.Горчакова, І.Зязюн, О.Кін, С.Машкіна, В.Микитюк, В.Франчук); морально-етичне, громадянське виховання учнівської молоді в історичній ретроспективі (О.Гевко, А.Говорун, А.Донцов, М.Євтух, Н.Побірченко, О.Рацул). З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок про неповноту вивчення поглядів українських педагогів кінця ХІХ ст. щодо основних принципів, методів та засобів морального виховання молоді у вищих навчальних закладах України.

Мета статті полягає у вивченні, аналізі та узагальненні провідних принципів морального виховання молоді у педагогічній спадщині українських освітян кінця ХІХ століття.

Треба відмітити, що особливий інтерес, з огляду на проблему, що вивчається, становить період кінця ХІХ століття, який характеризувався інтенсивними соціально-економічними та культурними перетвореннями, великою кількістю реформаторських процесів в освітній галузі. В історії вищої школи його позначають як «період енергійної перебудови», пошуку оптимальних форм взаємодії та організації вищої освіти, вироблення демократичних принципів організації освітньої справи, високого злету вітчизняної педагогічної думки.

Аналіз історико-педагогічних джерел, праць з історії України свідчить про те, що з кінця ХІХ ст. в Україні відбуваються значні позитивні зміни в розвитку економіки, спостерігається швидкий розвиток гірничодобувної та металургійної промисловості. В атмосфері прогресивних реформ зростала громадська та суспільно-політична активність інтелігенції, яка спрямовувалась на благо широких мас народу [1, с.296–298]. У зазначений період головна увага зверталась як на організацію питань навчання, розширення мережі навчальних закладів, так і на виховання високих моральних якостей підростаючого покоління. Ставилась мета нести знання, культурні досягнення в широкі маси, розвивати кругозір учнівської та студентської молоді, допомагати їй стати свідомими та активними громадянами своєї країни.

Зауважимо, що у досліджуваній період передові педагоги науково обґрунтовували сутність, принципи, форми та методи морального виховання підростаючого покоління. Значний внесок у цьому напрямі було зроблено видатними вітчизняними педагогами – М.Лавровським, М.Пироговим, О.Рославським–Петровським, М.Сумцовим, К.Ушинським, П.Юркевичем.

Аналіз праць зазначених педагогів дає підстави зробити висновок про те, що мета морального виховання університетської молоді кінця ХІХ ст. полягала у подоланні негативних моральних якостей особистості – пихатості, різкості суджень, непризнання фактів, зневаги до науки, які були наслідками педагогічно недоцільної організації навчально-виховного процесу.

На досліджуваному етапі до провідних завдань морального виховання педагоги відносили: виховання особистості на високих гуманних засадах (М.Пирогов, О.Рославський–Петровський, К.Ушинський); спрямованість виховання на розвиток волі людини, її високих почуттів (М.Пирогов, П.Юркевич); спонукання особистості до здійснення найкращих вчинків (М.Пирогов, К.Ушинський); виховання твердої волі та високих моральних переконань (М.Пирогов, П.Юркевич); виховання

високих моральних якостей – бути відвертим, щиро любити правду, вміти приносити себе в жертву, акуратно та сумлінно ставитись до свого громадського обов'язку – та почуттів – милосердя, сумлінність, почуття власної гідності, щедрість, повага до інших, любов до праці, патріотизм, скромність, твердість волі та особистих переконань (М.Пирогов, О.Потебня, К.Ушинський, П.Юркевич); виховання чесного працівника та істинного борця за інтереси народу, за його вільне та щасливе життя (О.Рославський–Петровський).

Доцільно звернути увагу й на те, що науковцями розробляються нові та вдосконалюються вже відомі форми та методи морального виховання студентської молоді.

Вагомий внесок у цьому напрямі зробив М.Пирогов, який був глибоко переконаний в тому, що для організації студентської молоді необхідне введення в студентське середовище Совісного суду, основними завданнями якого були спостереження за моральністю, «очищення смаку і збудження власної гідності» серед студентів [2]. Подібний орган мислився педагогом як своєрідний корпоративний орган, який регулює відносини в студентському середовищі та дає можливість молоді проявити на практиці власні громадські якості. Разом з тим, М.Пирогов також відзначав, що за певних умов об'єднання молоді можуть відігравати і негативну роль у моральному розвитку його членів. Дух корпорації «робиться шкідливим, коли корпорація організується таємно або коли вона зовсім не організована... Напроти, корпоративний дух сприяє розповсюдженню законності і морального зв'язку між учнями і цілим закладом, коли основою корпорації служить наукове змагання, почуття честі й особистої гідності» [2,с.126–128].

Високу оцінку рішучому виступу М.Пирогова в підтримку загальнолюдського виховання дав К.Д.Ушинський, який у своїй статті «Педагогічні погляди Н.І.Пирогова» писав: «М.І.Пирогов одним з перших підійшов до справи виховання з філософської точки зору і побачив не питання шкільної дисципліни, дидактики та правил фізичного виховання, а глибоке питання людського духу – «питання життя», і, дійсно, це не тільки питання життя, але й величне питання людського духу» [3,с.279].

Вивчення педагогічної та літературної спадщини К.Ушинського свідчить про те, що моральне виховання вчений вважав першочерговим завданням системи освіти. Розкриваючи зміст морального виховання, видатний педагог у своїх дослідженнях розширює найважливіші методи морального виховання. Це: навчання, вільна трудова діяльність, особистісний приклад вчителя, переконання та виховання звичок поведінки.

Розглядаючи методи морального виховання молоді, К.Ушинський, як і його послідовники, критикував залякування та фізичні покарання. Серед найбільш сприятливих та дієвих засобів морального виховання молоді особистості педагог виокремлював рідну мову, культуру, працю, родинне виховання, бо вони, згідно його поглядів, є джерелом народної мудрості та моралі.

Доцільно відмітити, що значний інтерес для дослідження проблеми морального виховання студентської молоді становлять педагогічні праці П.Юркевича, в яких автор зазначав, що «педагогічна наука збірна. Головою цього тіла є моральні ідеї, органи харчування – психологія, органи рухів – фізіологія» [4,с.III]. Взагалі, П.Юркевич вважав, що головна мета виховання полягає у тому, щоб за умов рівномірного розвитку сил вихованця кожна з них досягла найвищого ступеня досконалості і в той же час відповідала цілісній ідеї призначення людини.

Згідно вчення П.Юркевича, методами морального виховання є настанови, нагадування, застереження, умовляння, поради та прохання. Головним методом морального виховання студента, за переконанням П.Юркевича, є безпосередній моральний вплив викладача [4,с.111]. З огляду на це, вчений зазначав, що з настанов молода особистість «знайомиться з моральним характером свого вчинку, з його майбутніми наслідками, з найкращими засобами досягнення доброї мети або подолання труднощів і з мистецтвом правильно поводитись з людьми та речами» [4,с.112–113]. Відмітимо, що П.Юркевич підкреслював, що «гірш за все, коли настанова замінюється читанням загальних місць моралі та довгими повчаннями, які притупляють сприйняття до рухів морального життя» [4,с.113]. Таким чином, можливо зробити висновок про те, що, згідно з ученням П.Юркевича, такий метод

морального виховання як настанова служить для підтримки дисципліни та отримання більш високих успіхів у навчанні.

Взагалі, педагог був прихильником суворості у виховному процесі. Він зауважував, що суворість протистоїть всьому, що може зробити вихованця морально нестійким, послабити його увагу до правил, обов'язків та вимог. Саме суворість, за глибоким переконанням науковця, виховує вірність та відданість ідеалу, правилам досконалості особистості. Зауважимо, що П.Юркевич правомірно розрізняв поняття суворості у вихованні та суворого вихователя. З цього приводу він зауважував, що вихователь не повинен застосовувати методи залякування, бо вони приводять до формування таких рис характеру, як нерішучість, боязливість, заляканість тощо.

Вивчення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що вагомим для дослідження проблеми морального виховання підростаючого покоління є внесок професора Харківського університету О.Рославського-Петровського, який за словами М.Сумцова, був одним з найкраще обізнаних викладачів щодо специфіки студентського життя. Відмітимо, що О.Рославський-Петровський, замість поліцейського нагляду за моральністю студентів запропонував інший метод корекції їхньої поведінки, а саме: університетський суд та сприяння власне викладачів справі порядку й законності, але не у вигляді переключок та повчань, що не приносять ніякої користі, а у вихованні у молоді «поваги до факту», «критичного сортування та повноти матеріалу» у лекціях, розвитку «фундаментальних суджень» [5, с.66–68].

Важливим для дослідження питань морального виховання молоді на етапі, який вивчається, є аналіз та вивчення педагогічної спадщини М.Лавровського, який завідував кафедрою педагогіки в Харківському університеті та читав студентам лекції з дидактики, історії педагогіки, теорії виховання, а також окремих методик. Цінною для даного дослідження є праця М.Лавровського «Пам'ятники старовинного російського виховання» [6], в якій педагог дослідив витоки моральних заповітів, принципів та ідеалів у процесі виховання особистості. У ній автор зауважував на складності виявлення походження цих заповітів, але відзначав, що, якщо вони й були запозичені, то були змінені протягом століть та повністю відповідали моральним нормам нашого народу.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що в кінці XIX ст. українськими науковцями були чітко визначені та сформульовані провідні вимоги до моральних якостей студентів вищих навчальних закладів. Зокрема, до основних моральних якостей студентської молоді педагоги відносили: чесність; дисциплінованість; толерантність; доброзичливе ставлення до людей; працелюбство; любов до правди; сумлінне ставлення до виконання свого громадського обов'язку; сумлінність; милосердя; почуття власної гідності; щедрість; глибоке почуття любові до Вітчизни; поєднання слова та діла.

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що принципові положення щодо розв'язання проблеми морального виховання молоді у педагогічних теоріях, ученнях та творах видатних діячів освіти минулого (М.Пирогов, О.Потебня, М.Сумцов, К.Ушинський, П.Юркевич та ін.) зберігають свою актуальність для розбудови сучасної вищої освіти на основі загальнолюдських цінностей.

Вивчення та аналіз праць зазначених дослідників свідчить про те, що вони не тільки не суперечать найновішим даним педагогічної науки, а й доводять далекоглядність освітян минулого та цінність їхніх теоретичних та практичних надбань щодо процесу морального виховання сучасної студентської молоді України.

Література

1. Белоцерківський В.Я. Історія України: Навчальний посібник. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Харків: «ОВС», 2007. – 576с.
2. Пирогов Н.И. Избранные педагогические произведения / Сост. В.З.Смирнов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 752с.
3. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений. – СПб., 1875. – Т.1. – С. 270 – 288.
4. Юркевич П. Курс общей педагогики. С приложениями П.Юркевича. – М.: Типография Грачева и К⁰, 1869. – 404с.
5. Рославский-Петровский А.П. Российские университеты и университетский вопрос г. Пирогова. – Харьков, 1864. – 68с.
6. Лавровский Н.А. Памятники старинного русского воспитания. – К., 1879. – 71с.

З ІСТОРІЇ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ

Однією із складних проблем сучасної педагогічної теорії і практики вищої школи залишається організація контролю навчально–пізнавальної діяльності, яка дозволяє виявити рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, здійснити корекцію, визначити шляхи удосконалення навчального процесу.

Означена проблема завжди привертала до себе увагу багатьох учених. Дослідження велися у різних напрямках: загальні питання організації підсумкового контролю (А.Алексюк, С.Зінов'єв, І.Кобиляцький, Б.Козачок, Т.Солдатова); удосконалення форм контролю (В. Блескун, В. Горелік, Л. Дрогайцева, М. Погорелов, І. Распопов та інші).

Історико–педагогічні аспекти організації контролю представлено у дослідженнях В.Вихруща, М.Євтуха, Т.Лутаєвої, С.Золотухіної, П.Пташного, Б.Ступарика О.Сухомлинської та інших.

У той же час аналіз літератури з проблеми контролю і дослідження практики організації контролю у вищій школі виявляють ряд недоліків у здійсненні контролюючої діяльності з боку викладачів (особливо це стало відчутно в умовах кредитно–модульної системи організації навчання):

- здійснення контролю являє собою процес суб'єкт–об'єктної взаємодії викладача і студента;
- результатом контролю є, як правило, кількісна оцінка, яка не завжди враховує різнопланову якісно–кількісну характеристику навчально–пізнавальної діяльності студентів;

Виходячи з актуальності проблеми, потреби удосконалення практики контролю в умовах кредитно–модульної системи навчання, у статті ми зупинимось на виявленні тенденцій та динаміки організації підсумкового контролю, зокрема екзамену, в історичному аспекті, що дасть можливість використати високий потенціал різних форм контролю для підвищення якості навчання, ефективніше реалізовувати їх навчальну, розвивальну та виховну функції у сьогоденні.

Екзамен як форма контролю, що забезпечує активну і планомірну навчально–пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на розв'язання поставлених навчально–виховних завдань, міцно зайняв своє провідне місце у вищій школі. Це найбільш поширена форма перевірки і оцінювання навчально–пізнавальної діяльності студентів, бо саме на основі екзаменаційної оцінювання визначаються професійні якості майбутніх спеціалістів і приймається рішення про їх кваліфікацію. Для проведення екзаменів відводяться певні періоди часу – екзаменаційні сесії, які за навчальними планами є завершальним етапом кожного навчального семестру.

У психолого–педагогічній літературі екзамен, безперечно, розглядається як основна форма підсумкового контролю у вищій школі, однак зміст його не завжди розуміється однозначно.

У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах міністерства освіти і науки України сказано: “Екзамен – це форма підсумкового контролю засвоєння студентом теоретичного та практичного матеріалу з окремої навчальної дисципліни за семестр, що проводиться як контрольний захід”.

Саме як форму підсумкового контролю, який служить для підведення підсумків навчання та одержання об'єктивних даних про результати навчального процесу, визначає екзамен відомий український дидакт В.Онищук [5, С.222].

І.Кобиляцький розкриває сутність екзамену з урахуванням його основної мети – перевірити знання і практичну підготовку студента з програми дисципліни або її семестрової частини [3, С.176].

З огляду на те, що, по–перше, тлумачення поняття “екзамен” уже включає зміст підсумкового контролю, який є для нього родовим поняттям, по–друге, екзамен у виявляє якість роботи не тільки студента, а й викладача, що веде відповідний курс, якість роботи кафедри і навіть вищого навчального закладу в цілому, бо саме на підставі одержаних внаслідок їх проведення даних можливим є переведення студентів з одного курсу на інший, допущення до державних екзаменів, написання дипломних робіт, видача диплома і надання звання, екзамен виконує не лише

функції підсумкового контролю, він є своєрідним засобом суспільного і державного управління роботою навчального закладу.

Питання про роль і характер екзаменів неодноразово ставало об'єктом психолого–педагогічних дискусій, під час яких висловлювалися різні погляди, навіть взаємовиключаючі.

Перші екзамени в Росії були введені Петром I. Спочатку першими статутами Києво–Могилянської академії та Московського університету, пізніше у статутах інших університетів екзамени регламентувалися як обов'язковий елемент навчального процесу.

У Харківському університеті в 1805 р. екзамени проходили в присутності ректора і членів факультету, оцінювання велося за шестибальною системою, хід екзамену занотовувався, а його результати заслуховувалися на вченій раді.

Для проведення екзаменів у Київському університеті в 1868 р. було вперше розроблено і затверджено "Правила для спеціальних випробувань на звання вчителя і вихователя прогімназій і гімназій". У залежності від освіти абітурієнтів вони носили повний або скорочений характер. Екзамен складався з трьох частин: а) письмова робота; б) усне опитування; в) практична частина. Той, хто екзаменувався, повинен був дати два пробних уроки – один в молодших, другий – в старших класах гімназії, на яких повинні були бути присутніми директор гімназії і один із членів факультетської екзаменаційної комісії. Знання оцінювалися за п'ятибальною системою, а якість пробного уроку – словами "задовільно" чи "незадовільно".

Слід відзначити, що екзамени спочатку відігравали позитивну роль у навчальному процесі. Але з часом відсутність будь–яких методичних вимог до їх проведення сприяла, з одного боку, жорстокості і формалізму, а з другого – лібералізму, безвідповідальності.

Визнаючи незадовільний стан екзаменаційної системи у вищих навчальних закладах, педагогічна громадськість на початку ХХ століття займалася пошуком шляхів її удосконалення.

Так, у 1903 р. комісією з питань перебудови закладів освіти визнавалася необхідність впровадження як письмових, так і усних екзаменів [7]. Для боротьби з формалізмом при оцінюванні вимагалось враховувати не лише обсяг знань, якими володіє студент, але й рівень його розумового і наукового розвитку. Як приклад одного з прийомів викорінення формалізму в той час дозволялось студентам із деяких відділень пояснювати формули і креслення за книгою. Але впровадження цих заходів майже не змінювало закоренілої системи проведення екзамену.

У перші післяреволюційні роки в Україні, як і в Росії, визначилося різко негативне ставлення до системи екзаменів, на які дивилися як на спадщину буржуазної школи. Постановою Народного комісаріату освіти РРФСР від 14 листопада 1918 р. було відмінено державні екзамени і сесії напівкурсних випробувань. На зміну екзаменам в окремих навчальних закладах було введено обов'язкові заліки.

У 20–х роках чіткої системи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок студентів не було встановлено. Документами Народного комісаріату освіти РРФСР частково поновлювалися у вузах екзамени, створювалися випробувальні комісії. Через випробування повинен був пройти індивідуально кожен студент, результати навчання оцінювалися за двобальною або трибальною системою. У ці роки радянськими психологами, педагогами, фізіологами (А.Залкінд, О.Леонтьєв, О.Лурія, Р.Мікельсон, С.Шацький) були проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми вузівського екзамену з точки зору як педагогіки, так і психогігієни, результатом яких стало категоричне його заперечення [7].

О.Лурія і О.Леонтьєв зазначали, що вплив екзамену на психіку студентів є очевидним: напередодні екзамену студент знаходиться в стані деякого афектного напруження; гальмується нормальна психічна та інтелектуальна його діяльність [7, С.11–86]. Автори роботи вважали, що специфіка екзамену неодмінно породжує давно засуджені методи: механічне зубріння, штучне ранжування матеріалу та ін. [7, С.86].

А.Залкінд дотримувався думки, що "творчі емоції інтелектуальної творчості несумісні з екзаменаційними емоціями "або–або" [7, С.8].

С.Шацький вбачав хибу екзаменаційної системи контролю успіхів у навчанні в тому, що викладач переважно оцінює словесні формулювання, а не розуміння того,

що вивчали студенти. Таким чином, ставлячи питання про доцільність екзамену, вчені 20-х років розглядали проблеми, які залишаються актуальними і на сьогодні.

Слід зазначити, що критика на адресу екзамену не була пов'язана із запереченням підсумкового контролю взагалі. Навпаки, дослідники, розуміючи значущість контролю у процесі становлення вищої школи, висловлювали думку про необхідність його безперервності та всебічності. Але, відкинувши екзамен, вища школа не розробила науково-обґрунтованої системи перевірки і оцінювання успіхів у навчанні, не справили себе запроваджені "дослідницько-спостережувальні", "комбіновані" та інші методи. А реалізація бригадно-лабораторного методу проігнорувала індивідуальну відповідальність кожного студента за своє навчання.

Недосконалість, неефективність поточної перевірки і оцінювання успішності студентів, а головне вилучення з навчального процесу його невід'ємної частини – екзамену привели до того, що порушувались терміни навчання, з'явилися "вічні студенти", зменшився випуск спеціалістів [4].

На початку 30-х років вища школа стояла на порозі реорганізації. Об'єктивною була й необхідність удосконалення системи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Постановою ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. "Про навчальні програми і режим у вищій школі та технікумах" у кінці осіннього і весняного семестрів вводились обов'язкові залікові сесії, заборонялись колективні заліки, вводилась диференційована оцінювання знань на екзамені за чотирибальною системою: "дуже добре", "добре", "задовільно", "незадовільно" [4, С.16–17]. У 1936 р. Постановою РНК і ЦК ВКП(б) остаточно відмінена монопольна практика поточного контролю успішності. У цій Постанові сказано: "Відмінити існуючу практику поточного контролю успішності студентів, встановити єдиним критерієм успішності складання екзаменів". Пояснювалось це необхідністю формування довіри до студентів з боку викладачів та вихованням відповідальності і самостійності у самих студентів.

Однак, не маючи глибокого психолого-педагогічного обґрунтування, екзамен продовжували носити формальний характер і, в більшості випадків, були самоціллю: студенти прагнули не до оволодіння знаннями з різних наук, а до успішного складання екзаменів, які давали право на одержання диплома; частина викладачів теж нерідко зводила увесь навчальний процес до складання студентами екзамену.

У 60-і роки можна спостерігати два основних підходи до проблеми екзамену. З одного боку, піднімається питання про те, що екзамен як основна форма підсумкового контролю не може сприяти підвищенню навчально-пізнавальної діяльності студентів, бо він проводиться уже після вивчення того чи іншого навчального предмета, у системі навчальної діяльності студентів носить епізодичний характер, оцінка, одержана на екзамені, часто буває випадковою, а тому повинен бути замінений систематичною перевіркою з окремих тем. Однак, широкого впровадження в практику роботи навчальних закладів цей підхід не одержав.

З другого боку, пропонувалося для перевірки і оцінювання успішності студентів використовувати елементи програмованого контролю (машинного і безмашинного). Цей підхід мав багатьох прихильників. У більшості випадків програмоване опитування рекомендувалось застосовувати як засіб попередньої перевірки, на основі якої можна було вирішувати питання про допуск студента до екзамену чи заліку.

З 1973 р. вища школа керувалася "Положенням про курсові екзамені і заліки у вузах СРСР", згідно з яким екзамені рекомендувалось проводити за білетами усно чи письмово. Форма проведення екзамену повинна була затверджуватися радою вищого навчального закладу. На екзамені можливим було використання технічних засобів, студентам дозволялось користуватися навчальними програмами, довідковою літературою та іншими посібниками, екзаменаторам надавалось право задавати студентам питання окрім внесених у білет, а також окрім теоретичних питань включати в білети задачі та приклади з програми даного курсу. При оцінюванні викладачем відповідей пропонувалось враховувати як знання та навички, так і "розвиток творчого мислення" студентів, "уміння синтезувати одержані знання".

Із уведенням у дію цієї постанови інтенсивніше почали розв'язуватися питання методики проведення екзаменів, розробки критеріїв оцінок, організації екзаменаційних сесій.

Однак, практика вищої школи засвідчувала, що в багатьох навчальних закладах основна увага викладача на екзамені звертається на те, як студент відтворює (репродукує) матеріал підручника або лекції, а не на знання ним джерел, монографій, наукових статей.

М.Скаткін справедливо зазначав, що необхідно переборювати усталений у школі – середній і вищій – “культ заучування підряд усього навчального матеріалу – і головного і другорядного (допоміжного, ілюстративного, довідкового) і перенести акцент на глибоке усвідомлення ключових фактів та ідей науки, розвиток творчого мислення і вміння користуватися довідниками” [6, С.51–52]. Система екзаменів піддавалась критиці і з іншого боку. Йшлося про те, нібито немає наукових критеріїв оцінювання знань студентів, і екзамен будується за “особистими враженнями” викладача, а вони – цілковитий суб’єктивізм. Пропонувалося словесний екзамен замінити машиною, стандартними тестами. Активним прихильником тестових екзаменів виступав В.Беспалько. Йому заперечував І.Кобиляцький: “Особисті враження досвідченого педагога відображають глибинні процеси мислення студента, а зафіксований в тестах рівень відображує лише те, що є в пам’яті” [3, С.166]. І.Фарбер наголошував, що за допомогою машини і тестів можна зафіксувати кількісні показники знань, а не якісні (переконання, творчість, інтереси). Що стосується тестів і контролюючих машин, то вони можуть доповнити екзамен, а не відмінити або підмінити його [8, С.235]. Саме в цьому напрямі велися дослідження І.Распоповим, В.Чепелевим та ін.

В Інструктивному листі Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 26 жовтня 1981 р. більш чітко визначено мету і завдання екзамену в системі контролю вищого навчального закладу. Екзамен рекомендовано розглядати як один із провідних засобів управління навчально–виховним процесом, який повинен спрямовуватись на об’єктивний і систематичний аналіз засвоєння майбутніми спеціалістами навчально–програмового матеріалу в повній відповідності до вимог, затверджених в установленому порядку кваліфікаційних характеристик, навчальних планів і програм, сприяючи підвищенню рівня викладання, покращенню організації навчальних занять і посиленню відповідальності за якість своєї навчальної праці.

Результати контролю рекомендовалось використовувати для заохочення майбутніх спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей, самостійності й ініціативи в оволодінні професійними знаннями, уміннями і навичками.

Услід за цим листом з’являються ряд педагогічних досліджень з питань екзаменаційного контролю, які велися за такими напрямками: основні завдання екзамену; характер вимог і критерії оцінок; екзаменаційна сесія і самостійна робота студентів; психологічний аспект екзаменаційного процесу.

Пошуки нових шляхів підвищення ефективності контролю знайшли відбиття в наукових дослідженнях А.Алексюка з питань модульного навчання. В його основу покладено принципи самостійної роботи студентів та індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу, який поділено на окремі модулі, свободи вибору, змагальності та варіативності рівня засвоєння, заміни чотирибальної оцінювання знань заліковими одиницями. Студенту надавалась можливість дострокового вивчення і складання звіту з матеріалу, що входить до того чи іншого модуля [1].

Однак відсутність єдиного, розробленого із загальних педагогічних позицій і забезпечуючого викладачеві надійні орієнтири, підходу до контролю знань і використання його результатів обумовили те, що екзамен продовжував не відповідати тому місцю, яке він повинен займати в навчальному процесі.

Покращення становища в практиці проведення екзаменів убачалося у відміні обов’язкової білетної системи і демократизації внутрішнього життя навчального закладу. Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України від 2 червня 1993 р. він сам визначає порядок і методику проведення екзамену.

Отже, екзамен виявився найбільш консервативною формою контролю знань, умінь і навичок студентів, що протягом тривалого часу не зазнала суттєвих змін. І сьогодні він залишається основною формою підсумкового контролю.

Аналіз підручників, навчальних посібників з дидактики середньої школи, де питання екзаменаційного контролю подано в найбільш розгорнутому вигляді, а

також праць, у яких розкриваються проблеми навчання, дозволяє зробити висновок, що і сьогодні воно залишається одним із складних і недостатньо розроблених. Ця проблема не раз була предметом дискусій на сторінках педагогічних видань, але дослідження велися переважно у плані реалізації контролюючої функції екзамену, і менше зверталось уваги на педагогічні умови його підготовки і проведення.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: УСДО, 1993. – 220 с.
2. Зільберштейн А.І., Солдатова Т.Д. Проведення екзаменів та заліків у вищій школі. – К.: Вища школа, 1979. – 87 с.
3. Кобыляцкий И.И. Основы педагогики высшей школы. – К. – О.: Вища школа, 1978. – 287 с.
4. О реформе высшей школы. – М., Изд-во ЛГУ, 1930. – 29 с.
5. Педагогіка / Під ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.
6. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 96с.
7. Труды высочайше учрежденной комиссии по преобразованию высших учебных заведений. – С.-Петербург, 1903. – Вып.4. – 16с.
8. Фарбер И.Е. Очерки вузовской педагогики. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1984. – 251с.

Карелін М.

СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються різні системи трудового навчання (зарубіжні, російські), що стали основою для розробки навчальних програм трудового навчання (ручної праці, ремесел, рукоділля) – нового предмета, що поступово вводився у навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів України.

Ключові слова: зміст трудового навчання, система трудового навчання, навчальна програма, загальноосвітній навчальний заклад.

Постановка проблеми. Як відомо, друга половина ХІХ століття характеризується широкомасштабним реформуванням усіх галузей суспільного життя, в тому числі й освітньої галузі, одним з напрямків якого було введення до навчальних планів початкових і середніх шкіл нового предмета „трудове навчання”. Зазначимо, що у другій половині ХІХ століття трудове навчання вводилося у загальноосвітніх школах у вигляді ручної праці, ремесел, рукоділля (для дівчат). У зв'язку з цим проблема змісту трудового навчання займала одне з чільних місць у теорії та практиці організації народної освіти в Україні. З'являлися перші програми трудового навчання. При їх складанні у другій половині ХІХ ст. використовувалися системи трудового навчання, розроблені зарубіжними педагогами.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема трудового навчання і виховання підростаючого покоління була актуальною у всі часи. До її розв'язання доклали зусиль відомі педагоги другої половини ХІХ – початку ХХ століття: вітчизняні (І.Анопов, М.Весель, М.Пирогов, М.Корф, П.Каптерев, П.Лесгафт, Т.Лубенець, М.Песьковський, К.Ушинський, В.Фармаковський, Я.Чепіга) та зарубіжні (Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнер, А.Мікельсен, Й.Песталоцці, О.Саломон, У.Цигнеус та інші). На сучасному етапі серед досліджень проблем трудового навчання учнів загальноосвітніх закладів другої половини ХІХ – початку ХХ століття чільне місце займають праці І.Бугаєвич, Г.Іванової, Є.Яндовського (у закладах дореволюційної Росії), А.Вихруща, Д.Сметаніна, М.Ярошенка (у закладах дореволюційної України).

Постановка завдання. Враховуючи надзвичайне значення трудового навчання і виховання у сучасних умовах, ми ставимо своїм завданням розглянути системи трудового навчання, що лягли в основу методики трудового навчання у другій половині ХІХ століття в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Найбільшого поширення у навчальних закладах набула шведська система трудового навчання Отто Саломона. Це перша, найбільш повна і систематична

модель педагогічної ручної праці. О.Саломон прийшов до висновку, що цілям виховання і загальної освіти найкраще відповідають столярні роботи (виготовлення дрібних теслярських, столярних, бондарних і ложкарних робіт). При цьому, поряд із столярними інструментами, використовуються різні ножі, струганки й ін., що не мають місця у столярній справі. Цей спосіб виготовлення різноманітних виробів з дерева Отто Саломон переніс у школу, застосувавши до них загальні педагогічні вимоги. Він привів усі ці предмети у струнку і закінчену систему, яка, на його думку, відповідала інтересам дітей, їх здібностям та силам. Саме вона послужила основою для створення перших вітчизняних систем трудового навчання школярів.

О.Саломон пропонував предметну систему трудового навчання. Тобто учні повинні виготовляти різні предмети за зразком. О.Саломон створив ряд колекцій виробів, серед яких були такі, що широко використовуються у побуті: зубець до грабелів, рукоятка для молотка, кухонна дошка, плоска лінійка, підставка з брусків, рамка, ополоник тощо – усього 100 виробів [2, с. 55].

Перші 50 номерів цієї колекції складають закінчений концентр, що відповідає першому ступеню навчання, останні номери – повторювальний курс, ускладнений новими завданнями. Далі деякі однорідні роботи повторюються. Тому було припустиме скорочення програми без збитку для системи. Основна програма містила в собі перші 50 номерів і була призначена для сільських шкіл.

На думку О.Саломона, готуючи таку колекцію, учень ознайомлювався з 88-ма прийомами обробки деревини. Прийоми виконувалися у певній послідовності – від найпростіших до все більш складних. Завдяки цьому забезпечувався перехід від простого до складного, від легкого до важкого, що є однією з найважливіших вимог, які ставляться до будь-якого навчального процесу, зокрема до трудового навчання. З цією метою О.Саломон склав спеціальну таблицю для вчителів ручної праці

Слід зазначити, що програма Отто Саломона була універсальною і застосовувалася у кожній місцевості майже у повному обсязі. Деякі школи Харківської губернії також починали вивчати ручну працю за системою О.Саломона.

Зовсім іншим був підхід до організації трудового навчання у французькій системі, розробленій Густавом Адольфом Салисом. Вона відрізнялася від шведської системи тим, що зосереджувалася на окремих вправах, а не на закінчених предметах, корисних у домашньому і шкільному побуті. Останнього характеру роботи виготовлялися лише наприкінці курсу ручної праці у дуже обмеженій кількості. У систематичний курс ручної праці входили: столярні справи (48 завдань), токарські роботи (48 завдань), холодна обробка металів (42 завдання), скульптурні (33 завдання) і ліпні роботи (15 завдань). Вправи ці були розташовані не тільки за ступенем складності самих прийомів, але й за ступенем легкості чи важкості вживання різних інструментів, розподілених на групи. Французька система ґрунтувалася на застосуванні різних вправ у процесі виготовлення деталей будь-яких виробів. Цим вона розвивала точність, акуратність та була фактично орієнтована на підготовку майбутніх робітників з високим ступенем розподілу праці [5, с.152].

На основі шведської системи О.Саломона була розроблена перша вітчизняна програма з ручної праці для народних шкіл. Її розробили у викладачі Петербурзького вчительського інституту К.Цируль, А.Котиков, М.Касаткін на чолі з директором інституту К.Сент-Ілером у 1884 році. Це була предметна програма, яка, на думку К.Цируля і М.Касаткіна, була більш ефективною з педагогічної точки зору. Але, за спогадами К.Цируля, тільки на перший порох навчання велося за шведською системою, далі поступово склалася своя, вітчизняна система викладання ручної праці.

Основою російської програми ручної праці було співвідношення окремої операції обробки матеріалу і цілого виробу. Її відмінними рисами були: широке застосування креслень замість „моделей”, включення початкових робіт по металу, створення власного набору виробів, установлення методично обґрунтованої послідовності оволодіння інструментами при виконанні операцій у процесі виготовлення виробів, систематичний контроль вчителя за ходом роботи з застосуванням поточних пояснень [1, с.35].

Слід сказати, що курс ручної праці, розроблений К.Цирулем, викладався, за незначним виключенням, у різних категоріях шкіл, зокрема у міських училищах, відкритих за положенням 31 травня 1872 р., сільських, початкових, середніх

навчальних закладах, а також вчительських інститутах та вчительських семінаріях. У програмі представлені предмети колекції в останній переробці, назва матеріалу і найголовніші їх розміри (наприклад, ручка для пензлика – береза – довжина 13 см, товщина 1 см і 0,5 см). До колекції додавалися малюнки та фотографії цих виробів.

Знайомство з прийомами та навичками виготовлення різних предметів складало основну частину програми. Крім цього, більш устигаючі учні виконували ще ряд подібних додаткових завдань та найпростіші вироби з металу. Від учнів також вимагалось зробити рисунок чи креслення.

Для вихованців інституту, майбутніх учителів міських училищ, був установлений ще ряд більш великих і більш складних по виготовленню предметів, а саме: дінці, фуганок шкільної майстерні, стілець–сходи, стінна шафа, столик з шафкою, пари кронштейнів (з рельєфним різьбленням), цебро, скринька (полірована), парна рамка (рельєфного різьблення), стіл (на гострених ніжках), виготовлення 2–3-х геометричних тіл, виготовлення 2–3-х навчальних посібників для викладання математики і фізики [6, с.145].

Ці додаткові роботи мали на меті подальше ознайомлення учнів з технічною стороною робіт з дерева і з вживанням деяких більш складних інструментів. При цьому вони знайомилися з фарбуванням, покриттям воском, лакуванням та поліруванням виробів.

Учні, які пройшли курс робіт з дерева, могли виконувати, наскільки дозволяв час, ще близько 30 завдань по металу: три карбування (різні), пара милиць або пара гачків (гвинтова нарізка з руки), шпилька–застібка, шило столярне, крючок для застібання тувель, стаканчик (з жерсті), совок (з жерсті), крючок для рахунків (у вигляді ліри), дошка кухонна, шухляда з листового заліза, кришка для чавуна з листового заліза, лопата для вугілля з листового заліза та інші – усього пропонувалося 60 завдань).

К. Цируль також розробив кошторис інструментів, необхідних для робіт по різних видах праці у ремісничих класах та майстернях при загальноосвітніх школах та вчительських семінаріях, а також на курсах

Вчитель з Катеринославщини Аркадій Вержбицький розробив систему ручної праці, яка принципово відрізнялася від цирулівської та інших предметних систем, тому що навчання технології обробки деревини включало виготовлення 29-ти виробів, при цьому тільки частина з них була обов'язковою. У системі ручної праці А. Вержбицького було чітко визначено взаємозв'язок форми і змісту об'єктів виготовлення. Вона будувалася на засадах народності, послідовності, доступності, корисності виробів. У ній бралися до уваги інтереси учнів та батьків.

У програмі А. Вержбицького на перше місце ставилося не вивчення ремесла, а пристосування операцій обробки матеріалів до педагогічних завдань загальноосвітньої школи. У програмі вміщені столярні і слюсарні роботи, вказана послідовність виробів, їх назви, розміри, операції (пиляння, стругання, свердління, довбання та різноманітні з'єднання за допомогою цвяхів, клею, шпівів). Так, з обробки деревини було подано 29 виробів (квадратний брусок, плоска лінійка з отвором для вішання, квадратна ніжка для стільця з отворами, кружок покришка, стілець та ін.)

Програма „Шкільних рукометств” А.Вержбицького побудована на операційно–предметному принципі: основні види роботи вводилися в неї для того, щоб учень засвоїв нову операцію, „набив руку”, поклав початок формуванню навички. Основні номери не завжди мали самостійне значення, а впроваджувалися для вивчення нових операцій; заключна робота (наприклад, стілець) була підсумковою для всіх засвоєних до цього операцій.

Але програма А.Вержбицького мала і свої недоліки. За цією програмою виконувати роботу могли тільки старші учні другого класу (12–13 років). Курс ручної праці по обробці паперу і картону для 1-го класу був не розроблений. Але все–таки головним у цій системі була ідея сполучення предметного та операційного принципів, на основі чого можна легко розробити програму з будь–якого виду ручної праці. Слід зазначити, що служителі церкви не схвалювали систему трудового навчання А.Вержбицького, що пояснювалося відмовою автора програми на заняттях виготовляти церковні предмети: хрести, кіоти, полиці для образів тощо, як це

передбачалося програмою К.Цируля для сільських шкіл. Панам також не подобалась „груба робота” за даною системою.

У деяких загальноосвітніх школах заняття з ручної праці проходили відповідно до операційно–предметних систем, в яких операції виконувалися на корисних за призначенням предметах. Такі програми були складені в 90–х рр. ХІХ століття педагогами загальноосвітніх середніх шкіл М.Куренковим, Є.Соломінім та іншими на основі російської системи виробничого навчання [4, с. 95]. Перевага операційно–предметної системи у порівнянні з предметною полягала у тому, що робота за цією системою стимулювала розвиток самодіяльності, творчих задатків, конструкторських здібностей тощо.

Розробляли нові програми з ручної праці також у Новобузькій вчительській семінарії Херсонської губернії. Результатом цих розробок було видання таблиці з ручної праці під назвою „Програма № 1 зразкових робіт з дерева для класів ручної праці сільських народних училищ” [3, с. 71–75]. За свідченням А.Вержбицького, автори Новобузької програми йшли майже тим же шляхом, що і він. Вони зібрали народні побутові і господарські речі і на основі цього створили програму, яка відповідала вимогам українського трудового села. Колекція нараховувала 65 виробів (зубці для грабель, кілок для паркана, маховий сажень, сокіл, шухляда на шипах, цівка для ниток, вулик, візок, коритце для точила та ін.). Перші сорок виробів призначалися для учнів однокласних училищ, усі 65 – для двокласних.

Отже, програма Новобузької вчительської семінарії будувалася на принципах народності, систематичності, корисності, а за своєю суттю вона була предметною. Однак перелік прийомів, пов'язаних з виготовленням виробів, наближає її до предметно–операційної системи.

Предметно–операційна система передбачала вивчення окремих трудових операцій та прийомів (що характерно для операційної системи), проте засвоєння навчального матеріалу відбувалося не на навчальних виробках, а у процесі виготовлення певних суспільно корисних виробів, як у предметній системі.

На нашу думку, запропонована система трудового навчання, при всіх її позитивних аспектах, мала один дуже суттєвий недолік. Досить важко було уявити, як учні початкової школи третього року навчання виготовляють віконні рами, вулики, столи та інші вироби. Якщо ж враховувати рівень обладнання майстерень у сільських школах, то можна визнати, що запропонована колекція була „запрограмована” лише на часткове виконання.

На початку ХХ століття продовжувалася робота зі складання програм трудового навчання. У цей час одну з типових програм ручної праці для державних і приватних навчальних закладів розробив видатний педагог П.Лесгафт на основі досвіду Петербурзького вчителя М.Куренкова (1903 р.). Вперше вона була опублікована у книжці „Посібник з фізичної освіти дітей шкільного віку” (СПб, 1909). За основу програми взято обробні операції (по дереву – різні види пиляння, стругання, довбання, з'єднання), а вироби для їх виконання можна було обирати довільно. Ця можливість творчої конструкторської праці учнів давала простір для реалізації висунутих завдань ручної праці.

Деякі аспекти організації трудового навчання школярів були викладені у працях Т.Лубенця („Програма предметів, викладених в однокласних і двокласних училищах, та заняття в дитячих садах”) та Я.Чепіги („Проект української школи”).

Висновки. Отже, у другій половині ХІХ століття в Україні надзвичайно актуальним було питання введення трудового навчання в загальноосвітніх закладах. Педагоги почали розробляти типові програми для цих закладів. За основу вони брали вже існуючі зарубіжні системи трудового навчання, зокрема, систему О.Саломона, пристосовуючи їх до трудових традицій українського села. Педагоги справедливо вважали, що трудове навчання повинно не тільки формувати в учнів певні трудові уміння і навички, але й виховувати в учнів повагу до праці, уважність, акуратність, дисциплінованість, винахідливість. Основні засади методики трудового навчання прогресивні педагоги вбачали у тому, що учня потрібно вчити праці так само, як і вчити мислити, і щоб кожний рух руки був разом з тим і рухом працюючої думки.

Література

1. Бугасевич І.В. Розробка питань трудового навчання в початкових школах на Україні в дожовтневий період. // Педагогіка./ Республіканський науково методичний збірник. – Випуск 2. – К.: Радянська школа, 1970. – с. 45–65.
2. Саломон О. Столярный ручной труд. Краткое руководство к педагогической постановке работ из дерева в общеобразовательной школе и в семье: Пер. со швед. Е.Соломина – М.: Типо-литография Тов-ва И.Н.Кушнерев и К⁰, 1908. – 112 с.
3. Сборник материалов по техническому и профессиональному образованию. Випуск I, 3-е прибавление. – СПб.: Школа и жизнь, 1909. – с. 71–75.
4. Сюзев А.И. Руководство для технических, ремесленных и тому подобных училищ, а также для мастеров и техников, которые занимаются обработкой металлов: В 2-х т. Т. II.: Слесарное дело. – Руководство для технических, ремесленных и тому подобных училищ, а также для мастеров и техников, которые занимаются обработкой металлов. – М.: Ремесленная Газета К.О.Казначеева, 1891.
5. Центральний державний історичний архів України (м. Київ), Фонд 707 „Управление попечителя Киевского учебного округа”, Оп. 29, д. 102. „Статьи учителей гимназий о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся. Об изымании платы за обучения в средних и низших учебных заведениях. Из циркуляра по Харьковскому учебному округу”. – 1863 г. – 66 арк.
6. Цируль К.Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. – СПб.: Изд. картографического заведения А.Ильина, 1894. – 246 с.

Козьменко О.

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

У статті висвітлюється і розкривається процес становлення шкільної освіти в Канаді, проаналізовано основні етапи її розвитку, охарактеризовано головні чинники, що сприяли вдосконаленню системи шкільної освіти. Визначено роль вчителя у цьому процесі.

Ключові слова: *недільні школи, розвиток шкільної освіти, підготовка учительських кадрів, освітня політика, шкільне законодавство Канади.*

Постановка проблеми у загальному огляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний етап становлення нашої держави характеризується тим, що Україна обрала шлях інтеграції до євроатлантичної спільноти. У зв'язку з цим актуалізується питання щодо створення сприятливих умов для особистісного розвитку людини, її входження і адаптації в полікультурному середовищі. Тому реформування системи освіти України, приведення її у відповідність до європейських і кращих світових стандартів розглядається як першочергове завдання. Важливого значення набуває вивчення досвіду розбудови освіти у визначеному колі країн. Оскільки Канада є поліетнічною державою, в якій уряд намагається створити максимально комфортні умови для задоволення культурних потреб різних національних груп населення, в тому числі й у галузі освіти, то вивчення набутого в цьому плані досвіду буде доцільним та своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Шкільна освіта, що склалася в Канаді на сьогоднішній день є наслідком наполегливої праці багатьох поколінь педагогів, громадських та державних діячів. Значний внесок у її розвиток зробили: Дж. Сміт, Р. Пірсон, М. Розенберг, С. Фейген, Дж. Спаркс, Дж. Хопкінс, Т. Флемінг, Дж. Бамстед, І. Айзнер, Дж. Краєвський, М. Комз, Дж. Каверт, Л. Вільямс, В. Кеннеді, Ф. Фуллер, Р. Флоуден, Ф. Фейген, А. Вайз, П. Блюменфельд та ін. У процесі роботи над матеріалами статті корисними в плані визначення сучасних світових тенденцій розвитку освіти та безпосередньо освіти в Канаді були публікації Н. Мукан, І. Руснака, В. Євтуха, Н. Луців, П. Кравчука та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Історія освіти Канади посідає визначне місце у соціальній, політичній та економічній історії країни. У XVII столітті освіта була неформальним процесом передачі досвіду та головних традицій, звичок, вмінь та навичок забезпечення життєдіяльності від покоління до покоління. Чотири сторіччя

потому неформальна освіта стала суттєвим доповненням до системи формальної освіти, що поширилася під порядкуванням провінційних урядів. Для того, щоб зрозуміти процес становлення системи освіти у Канаді, потрібно зважити на специфічні історичні умови залюднення країни, формування канадської національної спільноти та потреб суспільства у вихованні молодого покоління канадців відповідно до вимог державної політики, в якій шкільному чиннику відводиться провідне місце.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Показати процес становлення системи шкільної освіти в Канаді та здійснити її історико-ретроспективний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Процес становлення освіти на теренах Канади сягає XVII століття і співпадає із відокремленням провінцій від американських колоній, як наслідок визнання королівської влади Британії, політичних та культурних домагань країни. У XVII столітті в країні освіта мала переважно неформальний характер і була приватною справою кожного. Історія формальної шкільної освіти в Канаді тісно пов'язується з британською. На той час, її основним завданням було навчити дітей читати Біблію. Методи навчання були елементарними, підручників не вистачало, бракувало методичної літератури. Залишала бажати кращого і професійна підготовка учителів: у XVI та XVII століттях вчити – означало розповідати, а вчитися – запам'ятовувати. На відміну від канадських, британські педагоги займали високе становище в суспільстві, а їхня праця добре оплачувалася. Наприкінці XVIII століття в Британії з'явилися недільні школи (Sunday School), які пізніше були запозичені Канадою. У цей період у Канаді існувало декілька типів шкіл: школи для дітей із заможних родин, які частково підтримувала держава, наприклад академії та граматичні школи; для середніх та нижчих станів – парафіяльні школи (Parish schools) та школи для індіанського населення. Учителем початкової школи міг працювати будь-хто: головним критерієм отримання посади вчителя було наявність елементарної освіти і бажання заробити на прожиття у такий спосіб. Найістотнішою подією у освітньому законодавстві, що існувало до 1783 року, було прийняття Закону “Про школи та шкільних вчителів” у 1766 році (An Act concerning Schools and Schoolmasters). Важливе значення в історії розвитку освіти та учительської професії мало їхнє підпорядкування урядовим структурам та прийняття відповідних законів про світський характер освіти та діяльності учителя. Приватна освітянська ініціатива давала позитивний приклад щодо розвитку шкільництва в країні до появи першого шкільного законодавства 1792 року. Закон „Про парафіяльні школи” 1802 року спонукав до використання існуючого механізму розподілу допомоги провінціям, відведення земельних ділянок під будівництво шкіл та домівок для вчителів. Цей закон змінив ставлення широких верств населення до освіти і діяльності вчителів та підвищив відповідальність провінційної влади за освіту населення. У 1805 році було прийнято закон „Про підвищення зацікавленості та розповсюдження літератури в провінції” (“An Act for Encouraging and Extending Literature in this Province”). Щорічно уряд надавав 100 фунтів для оплати праці директора та вчителів школи, на спорудження та утримання шкільних приміщень. Двічі на рік школи та робота вчителя інспектувалися ректорами і комісіями, які, у свою чергу звітували перед Загальними Зборами. Основними предметами у школах були англійська мова, письмо та арифметика, дівчата та хлопці навчалися окремо. Законом 1816 року було визначено нагороди школярам за відмінне знання орфографії, читання, письма та арифметики, що стимулювало молодь до відвідування шкіл. Починаючи з 1818 року значні зусилля спрямувалися на боротьбу з неграмотністю, що спричинило збільшення кількості шкіл. Обов'язкове навчання дітей державною мовою в Канаді було започатковано у 1867 р. Його здійснювали два типи елементарних (початкових) шкіл: народні, які працювали за рахунок держави, і “відокремлені” (сепаратні), що перебували на утриманні муніципалітетів і приватних осіб. Середні школи (молодша і старша) діяли у містах і готували дітей до навчання в університеті (академічний профіль) або давали робочу професію (практичний ухил). Головна мета школи полягала в соціалізації особистості. Що стосується дітей іммігрантів, тут функція школи була однозначною – повна асиміляція і адаптування до умов життя. Тому на вивчення англійської мови відводилося 8–12 годин на тиждень, а на навчання математики і інших дисциплін майже втричі менше. Учителів для шкіл готували педагогічні училища.

У XIX столітті посилюється роль держави у фінансуванні шкільних закладів, розповсюдженні навчальної літератури, підвищенні кваліфікації учителів, розповсюдженні досвіду творчих учителів не тільки Канади, але й інших країн. За підтримки держави починають відкриватися навчальні заклади для підготовки учительських кадрів з виданням ліцензій, посилюється контроль за роботою вчителів, поліпшується їхнє матеріальне становище. У цей період актуалізується питання жіночої освіти, що спонукало до відкриття державних шкіл для дівчат. На чолі руху, з реформування шкільної справи в країні стояли такі освітяни, як Єгертон Раерсон з Онтаріо, Жан-Баттіст Мейор з Квебеку, Джон Джесоп з Британської Колумбії. Вони вважали, що масове навчання може бути ефективним знаряддям для підвищення культурного рівня дітей, їхньої соціальної адаптації, готовності до вступу у доросле життя, дозволить вирішувати проблеми злочинності та бідності, які освітяни пов'язували з такими причинами: вплив еміграції, перехід від сільськогосподарського до промислового капіталізму, процесом формування держави. Основною перешкодою до фундаменталізації шкільного навчання на початку XX століття було сезонне відвідування шкіл (особливо у сільській місцевості), відсутність єдиних стандартів освіти та вимог їхнього досягнення, одночасності початку і закінчення навчального року та ін. Якщо до середини XX століття професійна підготовка вчителів була недостатньою, а соціальні умови праці незадовільними (більшу частину вчителів становили жінки з низьким рівнем заробітної платні), то вже в другій половині XX століття стан справ у цьому відношенні значно поліпшився. Підготовка учительських кадрів стала прерогативою університетів, що, підвищило соціальний статус учителя та оплату його праці. Про це красномовно свідчать наступні дані: якщо у 1952 році тільки 22% всіх вчителів мали університетський диплом, то у 1973 року їхня чисельність становила вже більше половини (57%) [10].

Взагалі, 60–ті рр. XX були періодом безпрецедентного розширення та реорганізації канадської освіти, принаймні, було створено Раду міністрів освіти, головною метою якої було забезпечити процес обміну поглядів на освітню політику серед провінційних рад та узагальнити статистичну інформацію. Важливим досягненням у цьому напрямі було заснування організації співдружності колег [8]. У 70–ті–80–ті роки XX століття в Канаді приймалися правові акти з метою полегшення обдарованим дітям участі в освітніх програмах та послугах. Великої соціальної значущості набула проблема академічної інтеграції дітей з різним рівнем знань та обдарованості, яка в Канаді широко обговорюється асоціаціями вчителів. Така інтеграція вимагає збільшення кількості асистентів вчителя, та розширення штату спеціального персоналу: психологів, сурдоперекладачів, логопедів, радників та інших фахівців. У Ньюфаундленді та Лабрадорі запроваджена програма інтеграційної допомоги дітям із особливими потребами „Модель координації дитячих та юнацьких служб” (The Model for Coordination of Services to Children and Youth). В Онтаріо здійснюється фундаментальне дослідження в галузі освіти для дітей з такими потребами. „Асоціацією освіти учнів з вадами” (Learning Disabilities Association) для міністерства освіти провінції Онтаріо переглядаються стандарти навчальних програм для дітей з особливими потребами. Подібний процес набув завершення у Британській Колумбії, де зараз здійснюється активна робота над створенням та виконанням робочих планів згідно з отриманими рекомендаціями [11]. В останні десятиліття XX століття реформами освіти було передбачено низку заходів щодо забезпечення високої якості професійної діяльності педагогів: обов'язкове мовленнєве тестування та сертифікація молодих учителів; опрацювання критеріїв повторної сертифікації; удосконалення програм професійного розвитку вчителів; розробка нових стандартів оцінювання педагогічної освіти; посилення співпраці між педагогами та батьками. Освіта в Канаді здійснюється двома державними мовами. Англійською, як першою мовою, розмовляє 59% населення, а французькою – 23%. Згідно доповнення 23 до Закону 1982 року освіта як французькою так і англійською мовами можлива у більшості місць Канади (якщо дитяче населення, що розмовляє мовою меншості дає на це згоду)[9]. Питання, щодо розвитку шкільництва та підготовки учительських кадрів кожна територія (провінція) вирішує самостійно. На початку XXI сторіччя уряди відновили інвестування в освіту та підготовку фахівців, особливо в дошкільну, професійно–технічну та вищу освіту. Потреба в оновленні концептуальних положень шкільної освіти у XXI сторіччі відповідно до пріоритетів у

сучасному світі спонукала канадських освітян до загальнонаціональної дискусії, в ході якої було вироблено основні критерії побудови навчальних програм та дидактичних матеріалів: урахування вікових та етнопсихологічних якостей учнів; ціннісних настанов і орієнтацій; гнучкість у розв'язанні дидактичних і виховних завдань, забезпечення рівності віросповідань, традицій та мов; належна увага до людей із фізичними вадами та представників різних соціальних груп; гуманістичне виховання, толерантність, відображення в навчальних матеріалах сутності канадського життя за допомогою літературних джерел національних авторів, уживання канадського варіанту англійської мови в усному спілкуванні та написанні, виховання любові до рідної землі, природи, батьківщини. Запровадження навчальних програм, в яких превалує діяльнісний підхід, орієнтація навчального процесу на реальні потреби суспільства, культурний плюралізм, зв'язок з життям – все це характерно для сучасної шкільної освіти Канади. Особлива увага приділяється формуванню ментальної сфери школярів відповідно до традицій та духовної культури, що напрацювалися багатьма поколіннями канадців, які сприяють консолідації канадського суспільства, формують у них почуття національної єдності. Слід визначити, що до обов'язків вчителя загальноосвітньої школи Канади, окрім викладання, входить участь у процесах планування, реформування та управління розвитком школи. Вчителі–практики є ініціаторами розробки спільних міжпровінційних програм вдосконалення школи, оновлення навчальних програм, здійснення контролю за якістю знань учнів, а відповідно і власної діяльності. За допомогою методичних семінарів, конференцій професійних спілок учителів провінцій, федерації учителів Канади та урядових структур сучасний вчитель Канади втілює в життя концепцію неперервної освіти і забезпечує реалізацію інноваційних педагогічних технологій. Сучасний етап (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.) характеризується тим, що в ході освітніх реформ останніх років професія вчителя стала більш престижною, внаслідок чого підвищилися вимоги до вступників в університети на педагогічні спеціальності та вимоги до одержання вчительського сертифікату.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, на основі аналізу основних напрямів розвитку освіти в Канаді можна зробити такі висновки: на сучасному етапі Канада має самобутню систему освіти, яка розвивається відповідно до світових тенденцій, має характерні особливості освіти Великої Британії, але визначається демократизмом, який забезпечує рівні права на освіту та її доступність всім громадянам країни. Національна система освіти Канади – це складна багатокомпонентна структура, що, являє собою унікальний феномен, котрий відповідає вимогам полікультурного суспільства. Історичний розвиток освіти в Канаді відбувався нерівномірно. Вона знаходилась у безпосередній залежності від потреб суспільства в освічених громадянах, соціально–економічних умов держави та культурних запитів її громадян. На початку ХХ сторіччя, шкільна освіта в Канаді набула певної системи, що базувалася на дезінтеграційній засаді в управлінні та диференційному підході до навчання учнів з різними розумовими здібностями, що не сприяло ідентифікації вимог до випускників шкіл, негативно позначилось на якості навчання в цілому. Реформи в галузі освіти, що мали місце в 60–ті рр. ХХ ст. відзначаються докорінними змінами як у організаційному, так і в змістовному відношенні. Вони сприяли демократизації освіти, її доступності, ствердженню в ній гуманістичних ідеалів і цінностей. Канадські педагоги є активними учасниками організації і здійснення навчального процесу, його вдосконалення і розвитку. На сьогоднішній день значна увага приділяється забезпеченню ґрунтовності професійної підготовки вчителів, розвитку в них творчої активності, потреби у самовдосконаленні та освіті протягом життя. Сучасна освіта в Канаді розглядається як пріоритетний напрям внутрішньої політики країни, гарант її стабільності, розквіту та успішного розв'язання нагальних проблем суспільства. Піднесення престижу учительської професії дозволило урядовим структурам і освітнім організаціям підвищити вимоги до якості роботи вчителя, здійснювати шкільні реформи з подальшого вдосконалення підготовки молоді до життя, опанування нею науковими знаннями та високими духовними цінностями.

У плані подальших розвідок у галузі шкільної освіти Канади доцільними уявляються подальші дослідження морального виховання учнівської молоді, прищеплення їй патріотичних почуттів, усвідомленні нею своєї національної ідентичності.

Література

1. Гушлевська І.В. Вчительство як соціально-професійна група: професійний образ сучасного вчителя в США і Канаді // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 5. – С. 158–160.
2. Карпинська Л.О. Аналіз розвитку педагогічної освіти Канади кінця XIX – початку XXI століття // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (Зб. наук. пр.). – Одеса, 2003.–Вип. 9–10.–С.14–22.
3. Муқан Н.В. Своєрідність розвитку освіти на теренах Канади в XVII–XX століттях // Наука і сучасність. Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Том 49. – С.88–98
4. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ „Сумська обласна друкарня”. Видавництво „Козацький вал”, 2004. – 500с.
5. Bockus J. & Haberman M. Advances in teacher education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1987. – Vol. 3.
6. Bumsted J.M. The peoples of Canada. A post-Confederation History. – Toronto:Oxford University Press. 1992. – 581p.
7. Danylewycz M. & Prentice A. Teachers' work: Changing patterns and perceptions in the emerging school systems of nineteenth and early twentieth century central Canada// Labour/Le Travail. – Spring, 1986. – №17. – P. 59–80.
8. History in education Selected Moments of the 20th Century http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_sch/assignment1/
9. Hopkins J.C. Historical Sketch of Education in New Brunswick. Canada//An Encyclopaedia.– Toronto, Linscott, 1898. – III. – P. 225–235.
10. M. Wisenthal, Statistics Canada <http://www.statcan.ca/english/freepub/11-516-XIE/sectionw/sectionw.htm>
11. The Development of education in Canada. Report of Canada. In response to the International survey in Preparation for the 46 session of the International Conference on Education. – The Council of Ministers of Education: Geneva. – September 5–8, 2001. – 69p.

Кузякіна М.

СИСТЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В НІМЕЧЧИНІ: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ

У статті представлений огляд ідейно-історичних аспектів громадянського виховання в Німеччині, починаючи з античних часів, де були розвинуті перші уявлення та суть поняття громадянина суспільства і стали величезним резервуаром для подальших педагогічних досліджень. Далі аналізуються положення реформаторської педагогіки та її вплив на формування системи громадянського виховання; розглядаються форми політичної індоктринації в націонал-соціалізмі, цивільне виховання в імперії та НДР у контрасті до сучасного розуміння громадянського виховання.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, демократія, відповідальність, цінності.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. З початку 1990-х рр. відбулися різкі зміни в українському громадянському суспільстві. Економічна і соціальна нестабільність сприяла падінню значущості громадянських цінностей. Цілком природно, що у сучасній парадигмі української освіти й осмислення людини як самоцінності гостро стоїть проблема виховання громадянина країни, здатного реалізувати свій потенціал, бути суб'єктом своєї життєдіяльності, стратегом власної долі.

Відкритість сучасного українського суспільства, розширення діапазону його спілкування з іншими народами дають можливість національній системі виховання збагатитися кращими здобутками світової культури. Загальнолюдські цінності ніколи не втрачають своєї актуальності й дієвості, слід лише вміло обрати і знайти методи їх застосування на національному ґрунті. Стосовно цього особливої уваги заслуговує

вивчення досвіду Німеччини, в якій впродовж багатовікової історії склалася національно-самобутня система громадянського виховання підрастаючого покоління, наділена як загальнолюдськими, так і власними творчими здобутками. Виважене, творче засвоєння німецького досвіду, на наш погляд, може стати важливим у національно-культурному відродженні України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний вклад у розробку питань громадянського виховання зробили вітчизняні вчені П. Ігнатенко, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний та інші, російські педагоги М. Богуславський, С. Егоров Ф. Корольов, Н. Константинов, Т. Корнейчик, З. Равкін та інші.

Серед німецьких мислителів, педагогів, чий погляд на цю проблему добре відомі у вітчизняних і зарубіжних педагогічних колах, слід перш за все назвати Георга Кершенштейнера, Фрідріха Вільгельма Ферстера, Теодора Літта й Едуарда Шпрангера.

Що стосується останніх публікацій, то проблемами дослідження витоків громадянського виховання в Німеччині займалися Г. Берман, Г. Ольберг; вивченню ролі реформаторської педагогіки присвячені праці В. Бойтеля та Т. Грамеса; К. Дайхман і З. Бізкупек розглянули наслідки націонал-соціалістської та комуністичної ідеології, а демократичною педагогікою вивчають П. Фаузер, Г. Хімельман та ін.

Формування цілей статті. Метою нашої статті є на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури виявити основні етапи розвитку системи громадянського виховання, з'ясувати його цілі, задачі і методи на кожному з етапів та обґрунтувати сучасне розуміння поняття "громадянське виховання".

Викладення основного змісту. Генезис громадянського виховання школярів у Німеччині припускає його умовну диференціацію на наступні етапи: зародження ідеї, становлення та період розвитку теорії громадянського виховання; кардинальна зміна парадигми, новий період та криза громадянського виховання; виховання громадянина миру. Розглянемо кожен з етапів більш детально.

В історіографії завжди буде складатися враження, що про громадянське виховання в теперішньому смислі можливо говорити тільки тоді, коли громадяни в рамках демократичних систем підготовляються до активної участі в житті держави. [3, 1–19; 5, 11–20] Отже, не могло б бути ніяких програм громадянського виховання до кінця 18 сторіччя. Для цього суворого обмеження можна наводити як політико- і соціально-історичні причини (формування цивільної громадськості і парламентських форм правління), так і переконливі освітні історичні аргументи (заснування загальної шкільної системи і спеціальних занять).

Але з грецької античності в Древній Європі йдуть інтенсивні теоретичні міркування про те, як потрібно було виховувати людей активно брати участь у суспільних справах. Наприклад, сократичний метод, що підкреслює сприяння самопізнання в бесіді, і катехетичний метод, що складається в структурній передачі знань за допомогою доповіді і вправлінням.

У республіканський період Маркус Туліус Цицерон (106–53 р. до Р. Х.) розробив концепцію політичного оратора, яку у наступному сторіччі Маркус Фабіус Квинтиліан систематизував в підручнику розширивши римську риторику в трьох напрямках: поділ теорії риторики на підготовчу і загальну виховну програму; інтеграція в риторику пропедевтику життєпис наук і мистецтв; наближення володіння риторичними техніками мовлення в політичній громадськості до етичних стандартів. Але в пізньоантичній конфронтації християнства громадянська освіта зазнала зовсім іншу інтерпретацію. Великий батько церкви Августинус (354–430) вважав, що ніяка громадянська освіта більше не веде до чесноти і щастя, бо не була плідною для християнського мислення. Майже ціле тисячоріччя в європейській історії громадянська освіта знецінювалася, а релігійна перемагала.

І етап. Зародження ідеї громадянського виховання.

Передумови ідеї громадянського виховання у Німеччині виникають в XVI – XVII ст. (Бейкон, І. Андре, Ернст, А. Рейхер). Саме в цей час у вихованні й освіті посилюються антропоцентричні тенденції й відбувається переорієнтація соціальної свідомості на пріоритети гуманістичних цінностей.

У той час як виховання і народна освіта в 16 столітті характеризувалося ще конфліктом між віросповіданнями і разом з тим релігійне виховання переважало в

елементарній і латинській школах, у навчальних планах з'являлися перші змістовні елементи громадянського виховання.

Під час 30-літньої війни герцог Саксоні-Готи Ернст видав перший шкільний указ, у якому вводилося "громадянське навчання" у народній школі (1642). Андреас Рейхер написав у 1657 році підручник "Заняття природними речами" і перший навчальний матеріал, що був простим і сконцентрованим оглядом заснувань сільського і міського порядку, конституції країни (федеральної землі), а також пояснював обов'язки громадян стосовно начальства. [5, 15]

II етап. Становлення громадянського виховання в Німеччині.

Перша ступінь громадянського виховання й освіти – це те "державне виховання" чи "національне виховання", про яке говорили в другій половині 18 сторіччя численні педагогічні листи. Державне виховання і національне виховання – обидва поняття часто використовувалися синонімічно – повинно було робити підростаючі покоління 'членами' державного союзу, 'нації'. При цьому мова йшла, насамперед, про класифікацію і підпорядкування, а не про право голосу. [4, 19]

1 травня 1889 пруський король і німецький імператор Вільгельм II написав у міністерство культури указ, яким у шкільну програму вводився предмет "громадянство", який у демократичній педагогіці розглядається як засіб 'реакції', класової боротьби зверху, захисту авторитарної держави і політичної індоктринації підростаючого покоління і розкритиковується. Однак, університетський педагог Едуард Шпрангер (1882–1963) говорив у ретроспективному погляді на історію громадянського виховання про першу ефективну "спробу впровадження громадянського заняття". Указ містив також вимоги, що підірвали тісну рамку такого виховання і здаються дійсно революційними: нова і сучасна історія входять у коло предметів; викладається історія соціального й економічного законодавства і розвитку з початку цього сторіччя аж до сучасного законодавства; статистичними фактами необхідно підтверджувати, як істотно і як постійно поліпшувалися відносини зарплати й умови життя працюючих класів у цьому сторіччі. [3, 21]

Таким чином, можна ідентифікувати кілька тенденцій даного етапу:

1. Як у робітничому класі виникли відмовлення від церкви в ході швидкої соціоекономічної і соціокультурної зміни, що сильніше впливали на соціалізацію, так і в школі.

2. З огляду на численні об'єднання, що хотіли створювати нову людину, нове суспільство, нову релігію, нову державу, нове мистецтво з далеко йдучими вимогами і т.д., те суспільство було позначено на рубежі сторіч глибокими соціально-політичними розщепленнями і крайнім світоглядним культурним плюралізмом.

3. У 1901 році з'явилися листи Кершенштайнера щодо громадянського виховання та інші книги на ту ж тематику під заголовками "Народна освіта і виховання молоді. Внесок у рішення соціального питання молоді", "До вихованню юнаків з народу. Пропозиції для відновлення фатального пробілу у виховному плані".

4. Армія військової повинності і згрупований навколо них сильний союз став найефективнішим виховним закладом і 'інстанцією соціалізації' імперії в робочому русі і католицькій церкві.

5. Хоча усе більше і більше стали розуміти необхідність загальної політичної освіти на рубежі сторіч, питання здійснення теорії політичної освіти і громадянського виховання на практиці залишилися осторонь.

Виходячи з вищевикладеного, цей етап ми розглядаємо як період *становлення* громадянського виховання школярів у Німеччині. На цьому етапі відбувалося зародження ідей громадянськості, загалом в руслі релігійно-моральної повинності. Становлення ми розуміємо як створення передумов для цілеспрямованої діяльності соціальних інститутів з громадянського виховання.

III етап. Період розвитку теорії громадянського виховання.

Період *розвитку*, на відміну від періоду становлення, зв'язаний з чітким вичленюванням поняття "громадянське виховання", його виділенням у самостійну область педагогічної теорії і практики, збагаченням змісту і форм, нагромадженням елементів новизни в практиці громадянського виховання і послідовним його застосуванням.

Ідеї реформаторської педагогіки (1890–1933) мали величезне значення в розвитку концепції громадянського виховання, тому що основні цілі, принципи і задачі були розроблені і сформульовані саме в цей період і є актуальними навіть у наш час. Під назвами "Громадянське виховання в монархії" і "Держава і народ" – розробляються аспекти громадянського виховання, завдяки Г. Кершенштайнеру, Ф. Ферстеру, Т. Литту й Е.Шпрангеру. Тут беруть початок такі поняття, як "відповідальність", "індивідуалізація і диференціація", а також програма "школа як держава". Розглянемо ці ключові пункти.

1. Відповідальність. Діти і молоді люди повинні розумітися як індивідууми і їхні різноманітні сили, зокрема, можуть розвиватися їхні інтереси і їхні природні здібності до навчання. Це програма школи, яку можна розуміти моделлю суспільства, у якому кожен член повинний приймати суспільну відповідальність, як говорив Фрідріх–Вільгельм Ферстер: "найважливіший носій соціальної і державної культури – це почуття відповідальності".[6, 202]

2. Індивідуалізація і диференціація. Чітко для реформаторської педагогічної орієнтації в дитині є визнання дитинства як самостійна життєва фаза і фаза розвитку, що представляє "особливу форму життя" [6, 58]

3. Школа як держава і "Громадянське виховання". Ф. Ферстер і Г.Кершенштайнер представляли педагогічну освіту, при якій школа повинна бути структурізована в її "внутрішню конституцію настільки, що вона відповідає політичній конституції держави і підготовляє разом з тим до неї".[6, 245] Головне завдання громадянського виховання – це здійснювати "моральну ідею держави". Вихованець повинний стримувати свої егоїстичні інстинкти, щоб зуміти стати громадянином і разом з тим носієм держави. Отже, такі поняття як шляхетність, готовність допомогти і служба належать до державно–педагогічних чеснот. Школа може сприяти цим чеснотам роботою. Тут лежить центральний пункт зв'язку між трудовою школою і громадянським вихованням педагогіки Кершенштайнера. [7, 109]

Один з найважливіших висновків – громадянське виховання в цей період має на меті виховання особистості, що дивилася б на себе, як на творчу силу, здатну вести суспільство до досягнення своїх ідеалів і тому відповідальну за його теперішнє і майбутнє. Саме з розумінням її ролі в історичному процесі і готовності брати участь у реалізації цієї ролі співвідносилася теза про необхідність роз'яснення школярам прав громадянина й обов'язків, що впливають з цих прав, відповідальності особистості.

IV етап. Кардинальна зміна парадигми громадянського виховання.

У націонал–соціалізмі громадянське виховання позначає навчання відповідно до політичної ідеології, яка вела до презирства загальних прав людини, що були орієнтиром конституції Веймарської імперії. У цьому змісті націонал–соціалізм представляє майже повну протилежність найважливіших західноєвропейських виховних традицій, колишньої історії і розвитку громадянського виховання. [2, 82]

З ідеології випливають цілі громадянського виховання, його зміст і форми в школі. У центрі громадянського виховання стояв ідеал людини–пана, чий розумові і фізичні якості перевершували б інші раси. Ворожість до іноземців, іноземна ненависть і антисемітизм були яскраво виражені. Не тільки змінилася задача громадянського виховання, але і навчальні програми всіх предметів переписувалися відповідно до націонал–соціалістської ідеології. Тому націонал–соціалісти бачили шкільне виховання інтегруючим у великий виховний принцип, у який були включені інші націонал–соціалістські організації: "Німецькі школи – це частина націонал–соціалістського виховного порядку. Вона має завдання формувати націонал–соціалістську людину..."[7, 114]

V етап. Новий період громадянського виховання.

Фундаментальне значення громадянському вихованню надавалося у новоутвореній державі НДР. Для даного етапу характерне повернення до патерналістської парадигми, заснованої на представленні про вітчизняну турботу влади стосовно підданих, що орієнтує на виховання довіри до держави, беззастережне прийняття пануючих офіційних цінностей і норм.

Марксистська людська картина лежала в основі громадянського виховання. Особливе виховне замовлення в системі народної освіти мали предмети

громадянознавство, історія і географія для розвитку соціалістичних особистостей. У предметі громадянознавство викладалися "основні положення марксизму–ленінізму".

У заклику КПН від 11 червня 1945 вимагали чистити школи від "фашистського і реакційного сміття" і дозволяти втягувати "демократичний, прогресивний і вільний дух". Німецьке Управління Народної Освіти реструктуризувалося у 1949 у Міністерство Народної Освіти. [3, 52]

III з'їзд партії СЕПГ у липні 1950 ввів "Сучасне положення" як обов'язковий шкільний предмет у початковій і середній школах, центральними пунктами якого були знання про державне спорудження НДР і марксистсько–леніністське навчання держави і нації. Але не було ніяких дипломованих викладачів, власної методики як окремого предмета і власного спеціального журналу, у 1957/58 навчальному році цей предмет відмінили, а вводився предмет "Громадянознавство". Перейменування предмета повинно було документувати змістовні зміни, що були спрямовані на систематичне обґрунтування основ наук про державу і суспільство. Предмет громадянознавство стабілізувався як самостійний предмет протягом наступних років і в 1960/61 одержав власну публікацію: газета "Історія і громадянознавство". [3, 53]

VI етап. Криза громадянського виховання.

Одна з основних причин кризи громадянського виховання складається у відставанні теорії і практики від вимог постіндустріального суспільства, що розвивалося, і якому були потрібні інноваційні шляхи включення підрастаючого покоління в громадське життя.

У передодні IX Педагогічного конгресу (з 13 по 15 червня 1989) у Берлін були надіслані критичні листи, у яких були зроблені реформаторські пропозиції, які концентрувалися на наступному:

- звільнення від ідеології народної освіти і ліквідація примуса до участі в допризовній освіті, що вважалось критерієм для допущення в подальші навчальні застосування;

- зміна освітніх принципів і педагогічних принципів для цільного розгляду учнів і зміцнення їхньої позиції суб'єкта;

- зміцнення прав участі батьків;

- більш сильна диференціація шляхів розвитку. Розвиток музично–естетичної освіти і впровадження нових предметів і методів викладання;

- структурні питання по організації навчального процесу, упровадження 5 денного робочого тижня. [1, 36]

Але необхідні освітні реформи ігнорувалися Міністерством Народної Освіти. Звільнення від ідеології школи означало б зміну програми виховання соціалістичних особистостей.

Шкільна ситуація після літніх канікул у 1989 ввела в глибоку кризу політичну систему НДР. У вересні 1989 були відсутні багато школярів і велика частина професорсько–викладацького складу, що збігли в Угорщину, Прагу, Варшаву і Будапешт. Це було ґрунтовною ознакою падіння системи.

VII етап. Виховання громадянина світу.

З жовтня 1990 НДР об'єдналася з ФРН, утворивши єдину державу. Значних змін зазнали усі сфери життя, включаючи освіту і виховання. З утворенням демократичної держави формулювалися нові концепції, завдання, і цілі виховання, як окрема галузь почала розвиватися демократичний педагогіка, що описує загальне завдання цивільно–суспільних напрямків, ініціатив, програм, дій в практиці і науці, що мають на меті сприяти вихованню демократії, вихованню людини світу. Школа завжди є частиною соціалізації. Школа повинна бути складена як представницька демократія, як маленька держава. По–перше, школа повинна виховувати демократичну культуру, що характеризується атмосферою волі і демократичної прозорості. По–друге, вона зобов'язана розвивати всі кращі сторони дитини і запобігати приниженню. По–третє, вона повинна спеціальним навчанням виховувати критичне мислення і надихати до демократичних дій. Для цього у всіх школах упроваджена модельна програма "Демократія: учитися і жити". Школа зараховується в ансамбль громадських організацій, в яких процвітає дух громадянських відношень і дій, на якому ґрунтується демократія, і може знову і знову оновлюватися. [3, 93–97]

Висновки. Таким чином, ретроспективний аналіз показав, що в педагогіці Німеччини одержала обґрунтування концепція виховання громадянськості як *інтегративної* якості, що синтезує в собі якості особистості як суб'єкта моральних, економічних, правових, політичних відношень і суспільства, що виявляється у всіх сферах життя.

Історико-педагогічний аналіз підтвердив, що в історії німецької освіти просліджується взаємодія наступних парадигм громадянського виховання: релігійно-монархічна; патерналістська; комуністична; парадигма виховання активних, дієздатних членів громадянського суспільства і світу.

Отже, на основі проведеного аналізу, можна дати визначення громадянського виховання в сучасних умовах: це є цілеспрямований, морально обумовлений процес освоєння дітьми і молоддю навичок демократичного самоврядування, зміцнення відповідальності індивіда за політичний, моральний і правовий вибір, за підтримку закономірного, обороноздатності країни, за максимальний розвиток особистістю власних творчих здібностей, їхню реалізацію в інтересах прогресивного стійкого розвитку суспільства і досягнення власного життєвого успіху.

Література

1. Fuchs H.-W. Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. – Opladen, 1997.
2. Kuhn H., Massing P., Suhr W. (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung–Stand–Perspektiven. – Opladen, 1993.
3. Lange D., Reinhardt V. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. – Druck: Hofmann, Scoorndorf, 2007.
4. Messer A. Das Problem der staatsbuergerlichen Erziehung – historisch und systematisch behandelt. – Leipzig, 1912.
5. Sander W. Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. – Marburg, 2004.
6. Scheibe W. Die reformpädagogische Bewegung. Eine einführende Darstellung. 10. Erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 1994.
7. Wilhelm T. Georg Kerschensteiner. In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd.2. – München, 1979.

Кучай Т.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ

У статті розкривається спільні підходи та певні особливості у професійній підготовці вчителів англійської мови України та Великої Британії.

В останні роки у зарубіжній та вітчизняній вищій школі апробується та впроваджується модульне навчання. Воно має багато спільних рис (загальне бачення проблеми, система та принципи організації модульного навчання, індивідуальна навчальна діяльність студента тощо) у практиці вищої школи Великої Британії та України. Окремі відмінності зумовлені специфікою організації підготовки педагогічних кадрів у двох країнах. Проте, якщо у Великій Британії більше половини університетів і коледжів формує навчальні плани та програми за модульним принципом, то в Україні такі технології запроваджені лише в окремих закладах, часто на правах експерименту.

Як і у Великій Британії, основними формами організації навчання у вищих педагогічних навчальних закладах України залишаються лекції, семінарські та практичні заняття.

Проаналізувавши зміст та структуру професійної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії, опираючись на дослідження В. Базуріної, можна визначили елементи, які могли б бути використані в українських закладах педагогічної освіти.

1. Варта уваги ознайомлювальна педагогічна практика протягом перших двох тижнів навчання у британських університетах та коледжах. Цей період можна вважати завершальним етапом професійного вибору.

2. Для покращення підготовки вчителів в Україні доцільно було б максимально продовжити період педагогічної практики. Це можна зробити за рахунок скорочення часу, відведеного на вивчення теоретичного матеріалу за рахунок інтеграції змісту окремих курсів.

3. Позитивний вплив на процес навчання мало б розширення можливостей вибору студентами навчальних предметів за інтересами.

4. Варто дещо переглянути зміст навчальних дисциплін, зміщуючи акценти в бік практичного спрямування навчального процесу та його екологізації. Вивчення теоретичних концепцій потрібно звести до розумного мінімуму, зосереджуючи увагу на головних із них. Разом із тим, цього мінімуму повинно бути достатньо для того, щоб молоді вчителі могли здійснювати професійну діяльність на високому науковому та методичному рівнях, самостійно вивчати та аналізувати педагогічні явища та ситуації, приймати обґрунтовані рішення, самостійно опрацьовувати науково-педагогічну літературу, вводити у навчання нові технології.

5. Ідеї модульного підходу (взаємопов'язаність усіх понять, правил, теорій; динамічність структури предметів; реалізація міжпредметних зв'язків екологізації навчального процесу; систематичність контролюючих заходів) доцільно більш широко використовувати у практиці підготовки вітчизняних фахівців.

6. У процесі навчання українських студентів мови більше уваги слід приділяти інтерактивним формам навчальної діяльності, а також таким видам роботи, як аналіз, дискусія, роздум. Майбутніх педагогів варто заохочувати до самооцінювання, адже критичний аналіз власних досягнень і можливостей призведе до розуміння необхідності професійного самовдосконалення.

7. Позитивним здобутком британської системи педагогічної освіти є її післядипломний рівень, структуру якого становлять різноманітні курси, що завершуються присудженням престижних свідоцтв, дипломів і сертифікатів. Елементи британської моделі можна успішно використати в організації оновленої системи післядипломної освіти України. Створення гнучкої системи курсів післядипломного навчання виступатиме для вчителів ефективним стимулом до підвищення їх фахового рівня, вдосконалення професійної компетентності [1, с. 281–283].

Звертаючи увагу студентів-практикантів на розвиток їхніх аналітичних здібностей, що потрібні майбутньому вчителю англійської мови, П.Шил (P.Sheal) пропонує навчити їх встановлювати (або згідно з його термінологією ставити діагноз), що, як, для чого і чому відбувається на уроці. На думку британського дослідника, навчання спостереження має проходити в три етапи:

1. Діагностичне спостереження (diagnostic observation). На цьому етапі, проводиться попереднє обговорення наступного уроку, спостереження за діяльністю стажиста й учнів на уроці і обговорення проведеного уроку.

2. Розвиваюче спостереження (formative observation). Цей етап передбачає спостереження на новому рівні, а саме концентрацію спостереження на реалізацію розвиваючих цілей.

3. Підсумкове спостереження (summative observation). На цьому етапі здійснюється загальне (діагностичне і розвиваюче) спостереження за ходом уроку, підводяться підсумки роботи.

Три етапи навчання спостереження стажиста здійснюються у підгрупах із 3–4 осіб; суворо регламентується час, за який вони повинні висловити свої думки, зауваження, пропозиції, тобто від них вимагаються стислі, точні формулювання, що сприяє формуванню вмінь виділяти головне, концентрувати на ньому увагу [2, с. 75–78].

Британські дослідники вважають, що у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов важливо здійснювати адаптацію навчального матеріалу і навчальних ситуацій, тобто на всіх етапах такої підготовки необхідно дотримуватися принципу "від простого до складного".

В. Базуріна відмічає, що британським студентам пропонується значна кількість курсів на вибір із урахуванням їхньої спеціалізації та інтересів. Програми підготовки британських учителів, зміст навчальних курсів мають яскраво виражений прагматичний характер. У Великій Британії набули поширення модульні програми навчання. Їх перевагами є гнучкість, варіативність, реалізація принципів індивідуалізації, диференціації, збільшення частки самостійної роботи студентів [1, с.281–283].

Розглянемо структуру такої підготовки на прикладі курсу на здобуття ступеня бакалавра педагогіки вищого рівня для роботи в школі (BEd Honours Primary), яку пропонує факультет мистецтв та педагогіки університету м. Плімут. Програма поділяється на чотири взаємопов'язані компоненти.

Перший компонент – шкільна практика, яка рівномірно розподілена протягом усього курсу. Студенти щороку проходять блок–практику, під час якої значний період часу (декілька тижнів) проводять у школах, спостерігаючи за шкільним життям, беручи участь у проведенні уроків чи фрагментів уроків, готуючи різноманітні позашкільні заходи. Крім блок–практики, існує ще й серійна практика, менш інтенсивна та тривала, що поєднує роботу в школі та навчання в університеті. Цікавою особливістю є те, що протягом навчання студенти мають змогу отримати практичний досвід у різних школах. Деякі другокурсники проходять педагогічну практику за кордоном (у школах США, Фінляндії та ін.).

Характерною особливістю підготовки вчителів у різних типах навчальних закладів Великої Британії є те, що перші два тижні навчання студенти проводять у школі за місцем проживання. Їм пропонується виконати ряд завдань, здійснити спостереження за діяльністю вчителів та поведінкою дітей на різних уроках. Такий підхід дає змогу студентів поринути в атмосферу шкільного життя, поглянути на процес навчання очима вчителя, узагальнити свої перші враження, зробити остаточний вибір.

Студенти поглиблено вивчають одну з десяти основних дисциплін. Молоді фахівці, які опанували цими предметами найкраще, отримують право працювати шкільними координаторами з дисциплін спеціалізації та мають гарні перспективи на майбутнє.

Наступним компонентом є предмети навчального плану школи. Майбутні вчителі вивчають за модульним принципом основи змісту відповідних дисциплін та методику їх навчання. Програма забезпечує ґрунтовні знання та розуміння студентами специфіки навчання базових предметів, а також гарантує можливість викладання випускником будь–якого іншого предмета навчального плану.

Студенти опановують дисциплінами психолого–педагогічного циклу, які підвищують і розвивають їхній професійний та етичний рівень. Програмою передбачено вивчення психологічних та вікових особливостей дітей шкільного віку, аналіз специфіки навчального плану. Студентам пропонують перелік тем, із яких вони вибирають для поглибленого вивчення ті, які є для них найбільш цінними для подальшої професійної діяльності [3, с.50–51].

Великого значення англійські педагоги надають безпосередньо екологічному вихованню молоді. Тому в багатьох школах створюють живі куточки, влаштовують шкільні метеорологічні станції, організують зелені посадки, екскурсії в парки, на ферми, в заповідники, музеї.

Яскравим прикладом цього є робота польового навчального центру Флатфорд Мілл, найстарішого з діючих у Великобританії.

Він розташований у Колчестері на березі р. Стаурх і славиться своїми ландшафтами.

У цьому польовому навчальному центрі розроблені численні програми екологічного навчання – від елементарних екскурсій до глибоких спеціалізованих програм з біології, геології, екології.

У навчальних центрах переважно працюють кваліфіковані спеціалісти, які, крім навчальної роботи ведуть контроль за станом навколишнього середовища [4, с.26–27].

У січні 1995 р. була введена оновлена модель Національної системи освіти, за якою загальний термін обов'язкового навчання поділяється на чотири ключові етапи (KE):

KE 1: 5–7 років; KE 2: 7–11 років; KE 3: 11–14 років; KE 4: 14–16 років. На KE 1 і 2 учні вивчають англійську мову, математику, природознавство, технологію, географію, історію, образотворче мистецтво, музику та фізичне виховання.

На етапі KE 3 вивчаються предмети KE 1 та KE 2 та сучасна іноземна мова.

Етап KE 4 передбачає вивчення англійської мови, математичних наук, природничих наук, технології, сучасної іноземної мови, фізичного виховання.

Крім того, в усіх державних школах повинно викладатися релігійне, а в середніх школах – ще й статево виховання.

Після завершення перших трьох рівнів учні проходять тестування успішності, яке нараховує 8 рівнів складності плюс дев'ятий для найбільш обдарованих дітей.

Четвертий етап навчання завершується загальними іспитами (як правило, на отримання Загального Сертифіката про середню освіту – General Certificate of Secondary Education).

Як бачимо, поділ на ключові етапи, а також визначення обов'язкових предметів для кожного з них здійснено з урахуванням вікових особливостей дітей.

У школах запроваджено оцінювання рівня знань учнів після закінчення кожного з перших трьох етапів:

– діти 7 років (кінець KE 1) проходять тести з англійської мови та математики (загальна тривалість тестів – 2,5 години);

– учні 11 років (KE 2) – тести з англійської мови, математики та природничих наук (загальна тривалість тестів – 4,5 години);

– учні 14 років (KE 3) – тести з англійської мови, математики та природничих наук, які тривають 7 годин.

Дискусії щодо змін у системі середньої освіти тривають. Як свідчить опублікована урядом 6 грудня 1996 р. Біла книга „Навчання конкурувати: освіта та підготовка 14–19–літніх” (“Learning to Compete: Education and Training for 14–19 Year Olds”), за останні роки помітні значні досягнення в галузі освіти.

У процесі реформування було затверджено новий Національний навчальний план та програму тестування. Запропонований навчальний план складався з 10 обов'язкових предметів: три предмети ядра – англійська мова, математика та природознавство і шість (для початкової школи) базових дисциплін – технологія, історія, географія, музика, образотворче мистецтво, фізичне виховання. Навчальний план середньої школи включав (і включає) ще й сьомий обов'язковий предмет – сучасну іноземну мову [3, с. 28].

У процесі безперервної педагогічної практики інтенсифікується професійне становлення і самовизначення майбутніх учителів, актуалізуються і поглиблюються її теоретичні знання, прискорюється формування педагогічних умінь, навичок і якостей особистості вчителя. Педагогічна практика – важливий компонент підготовки вчителя, об'єднуюча ланка між теоретичним навчанням: і самостійною педагогічною діяльністю [5, с. 6].

Таким чином, у професійній підготовці вчителів англійської мови України та Великої Британії є спільні підходи та певні особливості. До першої категорії можна віднести компоненти професійної підготовки, основні форми організації навчання, розробка модульних технологій. Як особливості варто розглядати співвідношення теоретичного і практичного навчання, а також реалізацію зв'язку між ними; структуру навчальних курсів; елементи організації педагогічної практики; можливості вибору курсів за бажанням; широту застосування модульних програм.

Література

1. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; – Житомир, 2006.. – 343 с. – Бібліогр.: с. 191 – 217.
2. Рогова Г. В., Тилене Л. П. О профессионально–методической подготовке учителей в Великобритании // Иностран. языки в школе.– 1991.–№3.–С.75–78
3. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; – Тернопіль, 2002. – 307 с. – бібліогр.: с. 180 – 215.
4. Швед м. Екологічна едукція за кордоном і в Україні. – Львів: вид. «світ», 1997.–106с.
5. Євтух М.Б. Поліпшення підготовки вчительських кадрів в умовах перебудови школи // Психолого–педагогическая подготовка учителя иностранного языка в условиях перестройки школы: Сб. науч. трудов / Под общей редакцией Н.Б.Євтуха. – К.: КГПИИЯ, 1990.– С.3–9

Лащихіна В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ (80–ТІ РР. ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.): ДОСВІД ФРАНЦІЇ

Стаття присвячена висвітленню особливостей педагогічної професії у Франції у 80–х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. На матеріалі французької мови автором здійснена спроба розглянути особливості професії педагога та проаналізувати зміни, що мали місце у 80–х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. у Франції.

Ключові слова: освітня галузь, педагогічна професія, освітяни, фінансування, умови праці, тенденція.

В умовах глобалізаційних процесів, що відбуваються у всіх сферах життєдіяльності людини, особливої уваги заслуговує освітня галузь. Розбудова нової освітньої парадигми зорієнтовує європейські народи до зближення, взаєморозуміння та співпраці.

У сучасних умовах розвитку освітньої галузі особливий інтерес викликає стан та перспективи професії педагога, як визначальної у формуванні майбутнього нації. На нашу думку, для України актуальним є перегляд і розв'язання питань, що стосуються проблем національної педагогічної професії, беручи до уваги позитивний досвід прогресивної європейської країни – Франції. Зміни, що мають місце в останні десятиріччя у результаті державної політики стосовно вирішення освітніх проблем у цій країні, заслуговують на нашу увагу.

Аналіз науково–педагогічних джерел засвідчує, що різним аспектам розвитку освіти у Франції присвячені праці видатних французьких, російських і вітчизняних науковців К. Бедаріди, Е. Енсіяна, Л. Леграна, Ж. Лезурна, А. Проста, Б. Л. Вульфсона, О. М. Джуринаського, І. В. Жуковського, Л. І. Зязюна, К. В. Корсака Н. М. Лавриченко, Т. Д. Левченко, А. П. Максименка, О. В. Матвієнко, Л. П. Пуховської та ін.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей педагогічної професії у Франції у 80–х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Відповідно до поставленої мети вважаємо за доцільне розглянути особливості педагогічної професії та проаналізувати зміни, які мали місце у 80–х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. у Франції, а саме:

- висвітлити умови праці освітян;
- проаналізувати кваліфікаційний рівень викладацьких кадрів;
- розглянути систему фінансування освітньої галузі Франції.

У 80 – х роках у Франції гостро стоїть питання, щодо дефіциту педагогічних кадрів усіх кваліфікацій через низький попит на учительську професію. Причиною того є занадто високі вимоги на отримання педагогічного диплому, недостойні умови праці та у порівнянні з іншими професіями – невелика заробітна плата. Неодноразово на педагогічних конференціях, науково–методичних об'єднаннях піднімається це болюче питання. Це і звіт Луї Леграна (1982 р.) стосовно колегів; Антуана Проста (1983 р.) стосовно ліцеїв, у 1985 р. ставиться питання щодо Колежу де Франс та майбутнього системи освіти; звіт Жака Лезурна “Освіта і суспільство” (1987 р.). Наразі проблема, що стосується: умов праці викладачів (у зв'язку з переповненими класами збільшується навантаження як у фізичному так і у психологічному плані); занадто важкого навчального навантаження як для викладачів так і для учнів; необхідності залучення додаткових кадрових ресурсів (у зв'язку із збільшенням чисельності учнів та студентів) [2, 419].

Як свідчать статистичні дані, у 2000 році в освітній сфері було залучено додатково близько 50% викладачів. Кадровим ресурсом стали викладачі–пенсіонери та молоді люди з останніх класів ліцеїв [2, 419].

Ситуація з дефіцитом педагогічних кадрів посилилася внаслідок реформи “80% молоді – рівня кваліфікації “бакалавр“ у 2000 році“, зорієнтованої на підвищення рівня професійної підготовки молоді. Як зазначають французькі соціологи–статисти, найбільшого тиску зазнають сьогодні ліцеї. Починаючи з 1984 року вони прийняли додатково 315 тис. учнів. Соціологи прогнозують, що стільки ж буде у країні безробітних. У 1960 році ступінь бакалавра отримало 5% молоді. У 1985 році – 45% молодих людей віком 18 років досягли рівня “бакалавра“ і близько 30% отримали

диплом. Відповідно в кінці 80 – х років рівня ”бакалавр“ досягли 60%, дипломованих було 33%. Дану тенденцію констатують у своїй праці “Le Niveau monte” (“Рівень зростає”) (Le Seuil, 1989 р.) відомі французькі соціологи Крістіан Бодло та Роже Естабле, вчені–педагоги Ерік Енсіян у науковій статті “Освітня система у центрі циклону” та Жак Лезурн у праці “Освіта: виклики 2000 року” та “Освіта і суспільство завтра” [2, 419–421], [5, 417].

Науково–педагогічна еліта та свідомо громадськість критично висловлюються проти реформи ”80%“, бо наслідком є ситуація, коли кількість перевищує якість та досить непривабливі умови праці педагогів, адже, згідно зі статистичними даними, сьогодні ліцеї приймають понад 400 тис. учнів (і цей показник зростає з року в рік). Тенденція щодо реформи ”80%“, у свій час була підтримана міністром національної освіти Ж.–П. Шевенманом (1984 – 1988 рр.) та його наступниками Р. Монорі (1986 – 1988 рр.) і Л. Жоспенем (1988 – 1992 рр.). Реформа ”80% бакалаврів“ позитивно відбилася на університетській освіті – високий показник абітурієнтів. Насправді реформа, що мала на меті збільшення випускників із дипломом ”бакалавр“, враховуючи бакалаврів професійних, не була зорієнтованою на підвищення рівня професійної підготовки молоді. Вона мала політичне підґрунтя. Статистика реформи ”80%“ засвідчила позитив на користь демократичних процесів у державі. Професійна освіта стала необхідною не тільки для країни, але також і для майбутніх працівників, тому що до цього професійну освіту обирала лише та молодь, яка не мала належної підготовки для вступу в інші навчальні заклади [2, 419].

Представників французьких владних кіл, зокрема, Мішеля Рокара турбує проблема переповнених класів, особливо це стосується ліцеїв. ”Якщо тенденція до збільшення кількості учнів буде продовжуватися, через 5 років ми матимемо по 35 учнів у кожному ліцейному класі, а це – є абсурдом, – вважає Мішель Рокар“ [2, 420].

Французькі педагоги–науковці Ерік Енсіян та Антуан Прост піддають критиці непомірно велике навантаження, занадто важкі як для учнів так і для викладачів навчальні програми колеган і ліцеїстів, перевантажений навчальний тиждень. Так, у початковій французькій школі навчальний тиждень складає 27 годин і триває 5 днів. У ліцеях – літературні секції – А1, А2 тижневе навантаження складає 25,5 години, проте 29,5 години – у наукових секціях першого року навчання із шестиденним терміном навчання, не враховуючи зазначених програмою додаткових (можливо факультативних) занять; приголомшує ситуація у технологічних секціях, де тижневе навантаження є 35 годин. Порівняймо ситуацію у Німеччині, де ліцеїсти навчаються від 21 до 27 годин на тиждень. Отже, французькі учні початкової школи шестирічного віку мають більше тижневе навантаження, ніж німецькі ліцеїсти 19 – 20 – ти річного віку. Кожен урок у французькому ліцеї продовжується 55 хвилин проти 35 чи 40 хвилин у Великобританії, 45 хвилин у Німеччині та в Україні, але 60 хвилин у Італії та Іспанії. Проте, навчальний рік у Франції складає 175 днів проти 200 днів у Великобританії та Нідерландах; у Іспанії, Португалії, Греції – від 160 до 175 днів. До того ж, у Франції у приватних загальноосвітніх школах середа вважається катехізисним днем, тобто цей день присвячений викладанню основ католицької віри [1, 423], [3, 427].

Усі питання, що стосуються переповнених класів, перевантаженого робочого тижня, важких навчальних програм – не найкращим чином відбиваються на умовах праці викладачів.

Наразі французьке суспільство усвідомлює глобальні негативні наслідки у разі ігнорування владними структурами освітянських проблем. Високі вимоги щодо підготовки і виконання їх професійного обов’язку вимагають належного ставлення з боку держави, а саме – невідкладного вирішення вищезгаданих питань.

Символічною є промова Ф. Міттерана під час передвиборчої президентської кампанії у травні 1988 року. Майбутній президент у «Листі до всіх французів» заявив, що в період суспільних трансформацій жодна галузь не може залишатися без соціальної підтримки, але освіта буде національним пріоритетом. Саме освітня галузь повинна займати перше місце в державній політиці країни [2, 420].

Аналіз сучасного стану освіти у Франції свідчить про увагу держави до освітянських проблем.

Так, із 1975 р. до 2002 р. витрати на освітню галузь подвоїлися. Із 1975 року вони зросли з 53,4 до 103,6 млрд. євро, 1730 євро припадає на кожного громадянина і становить 6,9 Валового Національного Продукту (ВНП). Держава є основним платником (64,5% загальної суми). Місцеві органи забезпечують 20,9% фінансування. Участь батьків зменшилася до 6,4%. Підприємства сплачують понад 6,4%. Інші громадські об'єднання – 1,8%. Вартість навчання збільшилася із 1975 року на 96% для початкової школи, на 76% для середньої школи, на 29% для вищої школи [6, 102].

Слід зазначити, що Франція витрачає на освіту (у процентах ВНП) більше, ніж країни Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), випереджаючи Великобританію, Іспанію, Італію, Нідерланди, Німеччину і поступаючись країнам Скандинавії та США. Однак, вартість підготовки одного учня у Франції вища на 30% середнього показника країн ОЕСР, але значно нижча для підготовки одного студента, хоча за період із 1975 р. по 2002 р. вона зросла на 85% [6, 101, 105].

Варта уваги належна університетська підготовка та оплата праці освітян. Станом на 1984 рік заробітна плата сертіф'є початківця становила 6 800 франків. У результаті реформи 1989 року (“Закон про орієнтацію”) виплата педагогічному персоналу підвищилася на 2000 франків, що для державного бюджету становило приблизно 30 млрд. франків. Відбулася диференціація виплат педагогам. Значно зросла зарплата викладачів–початківців, для яких також відкрилися привабливі перспективи кар'єрного росту, що уможливило залучити до навчальних закладів більше молоді. Вищу заробітну плату отримують педагоги, які працюють у так званих “непривабливих” зонах (виправні колонії тощо) та освітяни, котрі навчають дітей із різними фізичними вадами [2, 421].

Не залишається поза увагою держави і фінансування викладацького персоналу вищої школи. За даними Міністерства національної освіти, їхня заробітна плата становить близько 70% усіх державних витрат на вищу освіту. Приблизно 10% витрачається на соціальну допомогу студентам (стипендії, медичне страхування, різні пільги). На будівництво та інші капітальні роботи виділяється 2–3% щорічно. У безпосереднє розпорядження ВНЗ надходить тільки залишок (17–20% державних асигнувань), що проводиться відповідно до статті “субсидії вузам”.

Сьогодні, у середньому по Франції, 34,6% освітян є віком понад 50 років, 12,9% – до 30 років. Відсоток тих, кому понад 50 років варіюється залежно від академії (навчального округу): 22,5% у Гіані, 25,8% в академії Кретею, 26,5% в Ам'єні, перевищує сорокапроцентний бар'єр у Парижі (47,3%), 41,2% у Мартініці та академіях Півдня Франції (Бордо, Марсель, Монпельє). Відсоток тих кому до 30 років є низьким у ДОМ (Мартініка, Гваделупа, Реюньон), у Парижі і на Корсиці й становить лише 8%. У академії Кретею цей відсоток є високим – 26%, у Реймсі, Версалі та Ам'єні варіюється між 18–20% [6, 139].

Цікаво знати, що згідно зі статистичними даними Міністерства національної освіти щодо соціального походження педагогічних кадрів, один викладач із п'яти є вихідцем із сім'ї освітян, частіше, це стосується агреже [6, 139].

Безперечно, суттєвою є фінансова підтримка з боку держави, але наразі стоїть питання переповнених класів середньої школи, яке потребує невідкладного вирішення. Так, у 2002–2004 р.р. Вища Рада з питань Оцінювання школи (ВРОШ) (Le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, HCÉE) розробляє експеримент щодо зменшення кількості учнів у класах середньої загальноосвітньої школи до 10–12 (особливо це стосується ліцейних класів), запозичуючи американський досвід [6, 111].

У 2003 році відділом Міністерства національної освіти було проведене анкетування серед викладачів–початківців з метою пошуку шляхів залучення молоді в освітню сферу. Питання стояло так: “Що, на вашу думку, зробило б професію педагога більш привабливою?” Відповіді респондентів були різними:

- більш висока заробітна плата (30%),
- підняття престижу професії педагога (14%),
- шанобливе ставлення з боку батьків та учнів (9%),
- зпрощення процедури вибору регіону призначення на посаду (розподілення), шляхом складання регіонального конкурсного іспиту (12%),
- змінити умови конкурсних іспитів (11%),
- необхідність мати цільове призначення (8%),

- здобуття освіти, яка б була у більшій мірі доповнена практикою (8%),
- зведення нанівець насильства у школі (7%) та ін.

На думку представників відомства освіти дане опитування, враховуючи побажання освітян, надасть змогу знайти більш ефективний шлях до вирішення тих чи інших питань для того, щоб у суспільстві професія педагога була більш привабливою і шанованою [4, 197].

Досліджуючи проблему підготовки педагогічних кадрів, ми бачимо, що вступ молодих людей до вищих навчальних закладів педагогічного напрямку суттєво зріс у порівнянні з попередніми роками. Французи вважають фах педагога “спокійним і захищеним”, хоча і не надто перспективним стосовно швидкої кар’єри й досягнення дуже високого рівня прибутків.

Початок XXI століття знаменується тенденцією до підвищення попиту на педагогічну професію. Дану тенденцію констатують: Дирекція з оцінювання та подальшого розвитку (Direction de l'évaluation et de la prospective, DEP) і Центр досліджень в економіці й статистиці (Centre de recherche en économie et statistique, CREST).

Так, у 2001 році відсоток претендентів на конкурс агреже зріс до 8,7 кандидатів на одне місце і на конкурс КАПЕС (CAPES) – на 5, 8 кандидатів на одне місце (зазначимо, що диплом КАПЕС уможливує працевлаштування у середній загальноосвітній школі; звання “ агреже ” дозволяє працювати як у ліцейних класах загальноосвітньої школи так і у вищих навчальних закладах країни), але відсоток претендентів варіюється в залежності від обраної претендентом дисципліни. Є такі дисципліни де фіксується 50 претендентів на одне місце. Відсоток кандидатів, бажаючих стати викладачами як у середній так і у вищій школі, з кожним роком помітно зростає. У 2002 році було зареєстровано вже 7,3% бажаючих отримати диплом агреже і 4,5% – КАПЕС [4, 195–196].

З огляду на те, що наразі, необхідним рівнем педагога для участі у конкурсі щодо працевлаштування має бути диплом ліценціата (Bac+3), то сьогодні більшість молодих людей віком до 30 років мають вищий рівень кваліфікації. Ступенем ліценціата володіють 44%, метризи – 43%, диплом Bac+5 отримали 11% майбутніх викладачів. Це свідчить про те, що високоосвічені молоді педагоги мають більше шансів успішно скласти іспити на агрегацію і отримати диплом агреже або продовжити навчання у докторантурі [4, 195],[6, 139].

Така позитивна тенденція щодо прагнення отримати, по можливості, більш високу кваліфікацію, свідчить про усвідомлення молоддю реалій сьогодення: високих запитів на ринку праці, конкуренцію. У червні 1988 року, відповідно до рішення міністрів країн Європейського Союзу, усі викладачі, які володіють дипломом ліценціата (трирічною університетською освітою) мають право на працевлаштування у будь-якій країні Євросоюзу, наприклад, французький викладач може легітимно викладати у Бельгії, де робота педагога оплачується вище, ніж у Франції. Вищезгадане рішення міністрів набуло чинності у 1993 році [1, 421–422].

Цікавим є факт, що 6 викладачів із 10 свідомо обрали фах педагога і прагнуть ним бути. Четверта частина викладачів літератури, живих мов, історико-географічних дисциплін, фізичного виховання і спорту стверджують, що займаються викладацькою діяльністю тому, що не змогли знайти краще місце роботи, але головне для них – уникнути безробіття [6, 139].

Отже, у ході нашого дослідження було висвітлено особливості педагогічної професії у Франції у 80–х рр. XX ст. – початку XXI ст. та зроблено критичний аналіз змін стосовно освітянських проблем, які проводяться владними колами країни, а саме: спостерігається тенденція до підвищення рівня кваліфікації педагогічних кадрів; поліпшення умов праці та сприяння мобільності викладацького складу; суттєвою є увага з боку держави до збільшення фінансування освітньої галузі та підвищення соціального захисту освітян.

На нашу думку, незважаючи ні на які негаразди: економічного, політичного плану, фах педагога має бути достойно оцінений державою. Державна політика повинна бути спрямована на якісну підготовку освітян, об’єктивну оплату їхньої діяльності, створення гідних умов праці цієї категорії держслужбовців від якої залежить добробут нації.

Література

1. Bédarida K. Carrières : l'enseignement ne fait plus recette en Europe // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdié. – Paris : La Découverte, 1989. – P. 421–423 .
2. Enciyan E. Le système éducatif dans l'oeil du cyclon // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdié. – Paris : La Découverte, 1989. – P. 419–421.
3. Enciyan E. Rythmes scolaires : la France dans le rouge // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdié. – Paris : La Découverte, 1989. – P. 426–427.
4. Et si l'on regardait au-delà de la prochaine rentrée ? // Education et formation. – 2003. – № 66. – P. 187–198.
5. Lesourne J. Enseignement : les défis de l'an 2000 // L'Etat de la France et de ses habitants. Sous la direction de Minelle Verdié. – Paris : La Découverte, 1989. – P. 414–419.
6. Quels moyens sont consacrés à l'éducation ? Et comment sont-ils repartis ? // Education et formation. – 2003. – № 66. – P. 101–144.

Лимарєва Ю.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СВІДОМОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ХІХ СТОЛІТТЯ

В статті зроблено спробу комплексно охопити всі форми, методи та прийоми навчання, що існували в ХІХ столітті, з метою організації свідомого навчання студентів; розглянуто їх основні методичні особливості та значення в навчально-виховному процесі.

Ключові слова: особистість, свідомість, метод, форма, прийом, взаємодія, педагог, результат, навчальний процес.

1) Постановка проблеми... Основними суб'єктами навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів є студенти та викладачі. Від особливостей їхньої взаємодії залежить якість підготовки спеціалістів. Таким чином, викладачу належить керуюча роль. В ХІХ століття викладач виховував своєю особистістю. Але знати предмет, мати певні якості – цього недостатньо для успішної роботи. Для успішної реалізації такого навчально-виховного процесу потрібне володіння педагогом майстерністю використання, за висловом С.І.Миропольського, "простих, природних методів, які відповідають рівню розвитку особистості і специфіці предмета, дозволяють вносити нові елементи, збуджують розумову активність, потяг до знань, забезпечують стійкий інтерес до навчання". Видатні педагоги ХІХ століття приділяли цьому значну увагу та неодноразово наголошували, збільшуючи кількість прихильників. [1, с.97]:

2) Аналіз останніх досліджень та виділення невирішених раніше проблем... Аналіз літератури свідчить про чисельність методів, що використовувалися для організації навчально-виховного процесу та їх особливостей, достатньо аргументовано викладені позиції окремих педагогів щодо конкретних методів та прийомів роботи. Однак, на сьогоднішній день не існує цілісного історико-педагогічного дослідження, предметом якого було б розкриття «методичної ваги» конкретних методів в аспекті формування свідомого ставлення студентів вищих навчальних закладів ХІХ століття до навчання.

3) Формулювання цілей статті (постановка завдання). Дослідити значення найбільш поширених педагогічних методів ХІХ століття в процесі формування у студентів свідомого ставлення до навчання.

4) Виклад основного матеріалу... Однією з найголовніших заporук успіху в процесі навчання, на думку багатьох вчених-педагогів (П.Ф.Каптерєва, С.І.Миропольського, М.І.Пирогова, К.Д.Ушинського та ін.) було застосування педагогом правильних методичних прийомів, тобто володіння ним різноманітними методиками викладання. "Головне в навчанні полягає не в тому, що повідомляють, – цілком слушно зауважував М.І.Пирогов, а в тому, як це робиться". Вчений, перш за все, пропонував для використання такі методи, які б активізували розумовий процес, виховували увагу, самостійність і підтримували зацікавленість.

Аналіз історико-педагогічної літератури [1 – 15], досвіду роботи вищих навчальних закладів свідчить, що найбільш поширеними формами роботи у вищих

навчальних закладах XIX століття були лекції, практичні заняття, науково–дослідна та самостійна робота.

Отже, крім ґрунтовної теоретичної підготовки, педагог–майстер повинен володіти тими прийомами, тими вміннями і навичками, які б полегшували розуміння, прискорювали запам'ятовування, робили б навчання легким і ефективним.

Розглянемо з позиції можливостей формування свідомого ставлення до навчання найбільш поширені методи, форми та засоби навчання, що використовувалися під час підготовки спеціалістів.

Учительські бесіди використовувалися як метод навчання, як засіб самоосвіти. Послідовні бесіди застосовувалися з метою викладення основ наук, зокрема психології, педагогіки, а також дати вірне і ясне поняття. Постійне їх проведення давало змогу об'єднати викладачів, обмінятися думками, власним досвідом, сприяти зміцненню взаємовідносин та взаємодії в педагогічному колективі, збуджувати у них увагу, розвивати хист до мови.

Метод проблемних питань спонукав педагогів до роздумів, доводив до усвідомлення істини пізнання і постійно вимагав від них звітів, доказів про вірність суджень, ідей, збуджував до самодіяльності.

Усні твори давали, змогу викладачу розкрити індивідуальність, «визнавати до життя природні нахили» і розвинути характер мислення, можливість висловлювати свої судження, навіть різкі.

Читання, розгляд і обговорення мали велику значущість у розвитку душевних сил і здібностей, дозволяли висловлювати свою думку і кожний вчився володіти словом ясно і зрозуміло, захоплено вести взаємодію з товаришами. **Пояснювальне читання** давало, окрім дидактичних завдань, стежачи за текстом, помічаючи особливості, звертати увагу на позитивне. Окремо, В.Васильченком було організоване **позакласне і домашнє читання**. Конче необхідна **власна активна розумова діяльність**, тому він радив викладачам частіше надавати студентам можливість **«говорити вголос»**, що буде сприяти розвитку їх розумових здібностей, а викладачу дозволить проконтролювати, наскільки студент зрозумів матеріал лекції. Х.Д.Алчевська пропонувала метод **літературних бесід**, що мають сприяти розвитку розумових здібностей. [12]

Письмові вправи (написання творів) використовувалися для розвитку душі, творчості, самостійності.

Робота з книгою була засобом самоосвіти; збуджувала інтерес до інформації і створювала настрій, розвивала самостійність, формувала розумові, моральні, естетичні здібності, вчила навичкам роботи з літературою.

Драматичний метод викладання цілком відповідає природнім законам особистості. За його допомогою добре запам'ятовується матеріал, швидко розвиваються духовні сили, інтерес до занять. [1, с.193–194]

Видатні вітчизняні педагоги, публіцисти, громадські діячі (М.Д.Демков, С.І.Миропольський, М.І.Пирогов, В.В.Сельонкін) звертали увагу на **опитування**: вміння ставити питання, звертатися із питаннями до класу, введення загальних відповідей, чередування масових та одиничних відповідей – «все це тримало клас на тому рівні напруженої уваги, який необхідний під час спільної роботи». **Система послідовних запитань** – викликає на роздуми і доводить до усвідомлення істини і пізнання її особливостей, вимагає постійно перевіряти вірність своїх суджень і дій, збуджує особистість до самодіяльності. [3, с.63]

К.Д.Ушинський підкреслював, що «великий педагог уже творить методу, а не керується нею; він досяг уже джерела всіх метод – глибоко усвідомленої основної педагогічної ідеї». [4, с. 204–205]

Сумісна із студентами розробка плану роботи – вершина професійно–педагогічної майстерності. Такий план повинен був стати колективним результатом, стверджував К.М.Вентцель.

Дослідницький метод (студент – самостійний дослідник) дозволяє: підготуватися до продовження духовної роботи, яка здійснюється людиною з того самого пункту, на якому ця робота зупинилась; знайомити особистість з загальними засобами наукового пошуку. [1, с. 104–105].

Лекції були основною формою навчання, та часто вони переходили в **діалоги**: викладач запитував, заставляв замислюватися, будив і будив самостійність думки, використовував **метод помилок** для подальших висновків. [13]

Цікаво, що протягом досліджуваного періоду піднімалися питання про доцільність **диктування** лекції.

Заради ефективності самостійної роботи студентів викладачі повинні були **призначати особливі** наради–консультації (в навчальному закладі або вдома), коли студенти мали змогу звернутися до них за роз'ясненням чи вказівками [6; 15]

Широко використовувалась така форма як **семінар**. Попередньо підготовлені на семінари теми з виступів переходили до обговорення, виступів опонентів, дискусій, після чого професор робив висновок. [1]

Педагогічно ефективними формами організації науково–пізнавальної діяльності були репетиції та співбесіди. **Репетиції** проводилися у формі діалогу між викладачами і студентами. Вони передбачали індивідуальну роботу зі студентом. активізувало навчальну діяльність учнівської молоді.

Більш комплексний характер у порівнянні з репетиціями мали **співбесіди**. Вони мали на меті корекцію знань та повторення шляхом збудження самостійної думки. В результаті такої співтворчості співбесіди переростали у справжні **наукові дискусії**. Організація **навчальних семінарів** прагнула органічно поєднати теорію з практикою, аби уникнути абстрактного розмірковування. Розглядання дійсності замість використання гри значно активізувало навчальну діяльність студентів. [7, 3]

Практичні заняття студентів в досліджуваній період, передбачали ознайомлення з різними способами дослідження – сприяла формуванню науково–дослідницьких умінь студентів. [15, с. 73].

Відсутність уяви не дає можливості для відкриття чогось нового, прогресивного. Навіть наочність не може змінити в достатній мірі можливості уяви. З цього приводу пропонувалося використання методу **моделей** та **аналогій**. Значною мірою використовувалися **художні прийоми**: прислів'я, фразеологічні вирази, крилаті слова, епітети.

Емоційний метод дозволяв надовго залишити враження від важливості та необхідності отриманих знань. Посилення висловлювань, повторення, пряма й непряма мова, цитати забезпечували підтвердження та важливість сказаного, бо особистість емоційна від природи.

5) Висновки і перспективи подальших розвідок...

Отже, основними формами навчання в освіті XIX століття були лекції, практичні заняття та науково–дослідна та самостійна робота. В ході дослідження з'ясовано що всі вони мали значну кількість різноманітних методів та прийомів організації навчально–виховного процесу. Однозначно виявити кращі та гірші з них неможливо: за конкретних умов кожна має свою методичну та дидактичну вагу. Формування свідомого ставлення до навчання відбувається під впливом комплексного використання зазначених методів та прийомів. Таким чином, доцільне проведення подальшого дослідження з метою вивчення технологій використання зазначених методів в навчально–виховному процесі.

Література

1. Золотухіна С.Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання. – Х.: Основа, 1995. – 292 с.
2. Юркевич П. Курс общей педагогике. С приложением П.Юркевича. – М.: Типография Грачева и К, 1869. – 404 с.
3. Задорожна Л.В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874 – 1917). Дис. К.п.н. (13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) – Луганськ, 2000. – 187 с.
4. Струминский В.Я. Основы и система дидактики К.Д.Ушинского. – Москва, 1957. – 214 с.
5. Смирнов В.И. Педагогическое образование России конца XVIII – нач. XX вв. // Педагогика. – 2002. – № 5. – с. 70 – 77.
6. Казанский П.А.К вопросу о постановке преподавания на юридическом факультете // Журнал министерства юстиции. – С.–П.б. – 1878. – № 7. – С.314 – 322.
7. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти. Автореферат дис. Д.Пед.н. – Київ, 1998. – 37 с.

8. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині. – Харків, 1992. – 387 с.
9. Мартиненко О.М. Організація науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів на Україні (XIX ст.): Дис. Канд. Пед. Наук.: 13.00.01. – Х., 1998. – 148 с.
10. Багалій Д.І., Сумцов М.Ф., Бузескул В.П. Короткий нарис історії Харківського університету за перші сто років його існування (1805 – 1905). – Х.: Тип. Ун-та, 1906. – 329 с.
11. Гіптерс З. До проблеми духовного виховання студента // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С.15–17.
12. Алексеенко М.М. Воспоминания о профессоре Харьковского университета К.К.Гаттенбергере// Записки Императорского Харьковского Университета. – Типография А.Дарре, 1905. – № 1. – с.15–16.
13. Золотухіна С.Т., Зеленська Л.Д. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу (історико-педагогічний аспект). – Харків: ХНПУ, 2007. – 185 с.
14. Золотухіна С.Т., Корх-Черба О.В. Теорія і практика підготовки домашніх наставників (історико-педагогічний аспект). – Харків: Нове слово, 2006. – 206 с.
15. Гончаренко С.І. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.

Масич В.

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОГО ЦИКЛУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

На основі аналізу архівної літератури розкривається проблема ефективності використання діалогових методів навчання при вивченні предметів природничонаукового циклу; значення цих методів в гуманізації педагогічного процесу.

Ключові слова: діалогові методи, навчання, предмет, спадщина.

Вступ. Актуальність використання діалогових методів навчання, зумовлене необхідністю гуманізації процесу отримання і передачі знань. Розвиток розумових і комунікативних умінь учнів можливо за умови перебудови системи відносин між учасниками навчально-виховного процесу, при використанні нових ефективних засобів, методів і форм навчання. В учбовому процесі учень не повинен залишатися об'єктом педагогічної дії, йому необхідно бути повноправним суб'єктом навчальної діяльності.

На цьому фоні особливого значення набуває ідея рівноправ'я, значущості особистості учня в процесі педагогічної взаємодії. В наслідок чого надзвичайно підвищується увага до діалогу, який сьогодні все частіше визнається провідною формою педагогічного спілкування, а проблема підвищення ефективності навчання на основі діалогічної форми спілкування стає однією з найбільш актуальних проблем в зарубіжній і вітчизняній педагогіці.

Дослідженням проблеми діалогового навчання активно займаються такі учені як: Ананьєв Б., Батракова, Бодальов А., Галицьких Є., Довженко Т., Золотухіна С., Кан-Калик В., Ковальов Г., Кондрашова Л., Микитюк В., Петровська Л., Риданова І. та інші.

Роботи цих учених ще раз підтверджують теоретичну і практичну значущість і універсальність цих методів навчання. Особливо при вивченні точних наук. Історичний аспект даної проблеми дає можливість розглянути завдання діалогового навчання з урахуванням тих недоліків, які мали місце в період, що вивчається. Це у свою чергу дозволяє реалізувати на практиці ідеї діалогового навчання для точних наук.

Мета статті полягає в тому, щоб на підставі аналізу архівних матеріалів освітити значення і умови використання діалогових методів навчання при вивченні предметів природничонаукового циклу в другій половині ХІХ століття.

Результати досліджень. Аналіз архівних матеріалів [2, 3, 7, 8, 9] дозволяє стверджувати, що використання діалогових методів навчання при викладанні предметів природничонаукового циклу, в другій половині ХІХ століття мало колосальне значення. Про це свідчить свідоме використання цих методів викладання (враховуючи їх ефективність і в той же час складність) не тільки у вищих учбових закладах, але і в початкових учбових закладах – повітових училищах і приходських школах.

В рамках нашого дослідження доцільно ознайомитися з особистим досвідом окремих вчителів і викладачів другої половини ХІХ сторіччя.

Так, наприклад, вчитель повітового училища Г. Карнаухов ділиться досвідом викладання арифметики (циркуляр № 8 Київський учбовий округ 1865р.). Він указує, що викладаючи цей предмет, ніколи не примушував учнів заучувати правила і визначення, а намагався застосувати до певної програми метод Грубе, оскільки математичні істини можуть бути досягнуті учнями, коли вони засвоєні не шляхом простого запам'ятовування, а в процесі розумового розвитку. Вчитель пропонує не пояснювати, такі поняття як дріб, чисельник, знаменник до тих пір, поки учні не навчаться відповідати на подібні, зрозумілі їм, питання типу: «Скільки из 3-х яблук выйdet половиной? Сколько из половины листка бумаги – осьмух? Что больше, одна четвертая часть, или три осьмухи? Какая часть находится в 3-х целых шесть раз? и т. д.» [7, а.258зв.].

Пояснюючи названі числа він розкриває не тільки відношення, між однорідними числами, але і розглядає в практичному застосуванні натуральні їх величини. Наприклад: «Аршин имеет в длину четыре пяди взрослого человека; сажень равняется положению, если человек обычного роста станет прямо и поднимет руки в верх» [7, а.258зв.].

Про міру площин і об'ємів Г. Карнаухов дає учням ясне і наочне поняття, щоб вони знали, «...что квадратная сажень земли есть такое пространство, которое имеет сажень в длину и в ширину сажень; кубическая сажень дров или камней есть такая куча, которая имеет сажень в длину, сажень в ширину, и сажень в высоту и т.д.» [7, а.258зв.].

Педагог вважає за доцільне проводити урок не в жорсткій науковій формі, а пропонує його «...как средство к решению какого-либо вопроса. Например, объясняя отдельные признаки делимости чисел, когда ученики уже поймут, что от деления числителя и знаменателя на одно число, дробь не изменит своей величины, а, между прочим, может быть представлена в простом виде, я беру какую-либо достаточно большую дробь и предлагаю ученикам разделить числитель и знаменатель на какое-либо число; они конечно же не укажут на общий делитель и получают частицу; попробуют делить на второе число – опять тоже: тогда я говорю, что вы делили уже дважды, и работа ваша бесполезная; для предотвращения этого, я вам расскажу, как с первого взгляда узнать, делится ли данное число на известное другое или нет, и только после этого объясню частные случаи делимости чисел, и причины, от которых зависит такая делимость. Я считаю, что таким образом математические истины, в некоторой степени, теряют свою сухость, тяжесть для детей» [7, а.258зв.–259].

«При занятиях з дітьми вирішенням усних і письмових завдань, допомогою служать: Арифметики Паульсона по методу Грубе, арифметичні завдання Льове і завдання, видані департаментом Народної освіти, у виборі яких я дотримую суворой послідовності, і поступово переходжу від найлегших до найважчих; окрім цього сам складаю завдання на різні випадки, відповідно до здібностей і соціального положення (торгове, ремісництво або службове), учня. Питання для усного вирішення я пропоную учням, то поодиноці, то всьому класу в перегонку; у першому випадку я спочатку ставлю питання, а потім називаю учня, який повинен відповідати; для того, щоб всі учні завжди були готові відповісти на кожне питання, і таким чином підтримувалася б увага в класі, при чому питання пропонуються відповідно з більшим або меншим розвитком кожного.

Питання в перегонку (що дуже подобається учням), я іноді пропоную для того, щоб учні привчалися до швидкого міркування. Завдання для письмового вирішення, я даю завжди всім учням, але так щоб один вирішував біля дошки в голос, а інші – на місцях про себе; для цього необхідно, аби учні завжди мали олівці і листки паперу і розташовую їх таким чином щоб слабкіший сидів біля сильнішого. При цьому я пропоную їм абсолютну свободу рішення задачі, як хто може, а потім, якщо чиєсь рішення буде складним і заплутаним; то я говорю, цей самий висновок можна отримати більш легким шляхом, дізнавшись заздалегідь про те і інше, і пояснюю рішення. Таким чином деякі учні перш ніж почути, що-небудь про різні правила (відсотки, дробі і т. д.) вже здатні вирішувати завдання, що до них відносяться. Якщо ж учні самі не можуть вирішити такого завдання, тоді я за допомогою різних питань наводив їх на рішення, спостерігаючи при цьому, щоб відповіді учнів були виражені ясно, визначено.

Якщо учень точно висловлюватиметься, то він розповість яке завгодно правило і визначення якого завгодно арифметичного терміну, без попереднього заучування на пам'ять» [7, а.259–259зв].

Щось подібне пропонує і викладач арифметики в I і II класах гімназії К. Волковський (циркуляр №1 Київський учбовий округ 1867р.). Мається на увазі практичне використання діалогічних методів в учбовому процесі. К. Волковський, проводячи заняття, пропонує не зациклюватися на учневі, який не може «продовжувати вирішуване питання», а передавати питання іншому. І вже після рішення поставленої задачі все ж таки з'ясувати причину неспроможності вести діалог. Якщо це вийшло за умов нерозуміння учнем проблеми, то викладач пояснює йому незрозуміле, якщо – це наслідок неухважності учня, то його відповідним чином карають.

Іншими словами, діалогічний метод дозволяє вчителю задіяти весь клас для вирішення проблеми тобто активізувати мислення учнів при цьому не затримуватися на одному вихованцеві довго «задовольняючись відповідями, які складаються з декількох слів або з одного». Оскільки на думку К. Волковського: «Нет ничего более вредного, для гимназического преподавания арифметики, как длительный опрос одного ученика, если оно продолжается $\frac{1}{4}$ часа, то другие ученики беззаботно начнут дремать на лавах, или начнут шепотом разговаривать со своими товарищами и даже наиболее способные забудут смысл предложенного вопроса» [8, а.10зв].

Про свою практику викладання арифметики і геометрії в повітових училищах розповідає викладач В. Бережецький (Циркуляр №1 Київський учбовий округ 1867р.).

Він при викладанні дотримується природного шляху, тим самим намагається «вдихнути життя у викладання». Так, готуючись до заняття він переважно підбирає розумові завдання, віддаючи їм перевагу перед письмовими.

На уроці В. Бережецький пропонує діяти таким чином: «Запропонувавши завдання одному учневі, другому потім третьому і так далі примушую повторити її умову. Роблю це я для більшого збудження, для особливої напруги уваги, всього класу. Буває і так, що один учень виправляє відповідь того, що вже опитаний, другий продовжує рішення, третій повторює все рішення, оскільки дитяча кмітливість різко відрізняється; кмітливість одного краща іншого; і хто відразу не розуміє, твердіше тримає те, що зрозумів від того, хто сприймає дуже швидко і легко. Учні з повільним розумінням не кваплю, бажаючи досягти ґрунтовних відповідей» [9, а.2/9].

Паралельно він використовує і такий прийом, не називаючи імені учня запропонувати завдання після чого викликаю вихованця для усного її вирішення, без повторення її умови. Після цього іншим учням пропонується розібрати завдання частинами, щоб привчити їх «проводити повноту думки в рішенні задачі».

Повторення учнями питання на думку викладача В. Бережецького має важливе значення як для учня так і для вчителя. Так обговорюючи завдання вчитель в бесіді з учнем має можливість упевнитися, що учень питання зрозумів, у свою чергу учень має час поміркувати над відповіддю. В. Бережецький говорить: «Коли дитина бачить, як завдання вирішується перед його очима, де бере участь і його розум, тоді йому становиться зрозумілим весь її зв'язок, залежність наступної думки завдання від попередньої. Тоді в дітях збуджується більше бажання самим вирішувати задачу» [9, а.2/9зв.].

З циркуляра №4 Київського учбового округу 1868р. знаходимо погляд викладача Г. Маньковського на викладання геометрії в повітових училищах.

Він звертає увагу на статут 1868р., «...за яким геометрія включена в число предметів викладання в повітових училищах і повинна вивчатися в них без доказу» [9, а.11/5зв.]. А також характеризує нотатку про викладання геометрії в повітових училищах вчителя Сμισловського в циркулярі №12 за 1886р. А саме він підтримує цього викладача в тому, що «...преподавание геометрии в училищах в том виде, в котором оно предлагается уставом ... марно» [Там же]. Але і погляди Сμισловського на вивчення цього предмету Маньковський називає помилковими, оскільки бачить в нім пропозицію «...заменить несознательное заучивание теории таким же заучиванием практической стороны науки» [9, а.11/6]. І що це нібито принесе всім користь «і чиновникові і купцеві і ремісникові». Як наслідок заучування «без всякої теорії» тобто несвідоме, маємо тимчасові знання – поки ми це робимо. Ще гірші справи з питаннями учнів коли вчитель

не зможе відповісти. Маньковський пояснює це так: «...найменша помилка не може бути виправлена, тому що на питання: чому необхідно робити так, говорити так а не інакше, – ми будемо не в змозі відповісти» [Там же].

Висновок. Таких прикладів використання діалогу в процесі навчання можна привести більше. Але рамки статті не дозволяють цього зробити. Проведений нами аналіз архівних матеріалів (друга половина XIX століття) дозволяє стверджувати, що в досліджуваний період діалогові методи викладання при вивченні предметів природничонаукового циклу отримали широке застосування на практиці, що в свою чергу сприяло свідомості навчання. Внаслідок чого учні могли вільно застосовувати придбані знання для вирішення як учбових так і життєвих проблем, а також розвивали свій пізнавальний досвід, набували навиків самоосвіти для майбутньої діяльності. Досвід викладання точних наук із застосуванням діалогових методів в другій половині XIX сторіччя має велике значення для сучасної школи. Основні положення використання діалогу в учбовому процесі набули сьогодні інноваційну спрямованість, що у свою чергу дозволяє їх активно удосконалювати, творчо використовувати.

Література

1. Бутова К.А. Развитие дидактических взглядов в теории и практике выдающихся русских математиков первой половины XIX века – Дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Курск, 1997. – 207с.
2. Вестник воспитания. Под. ред. д-ра Н.Ф. Михайлова // Научно–популярный журнал для родителей и воспитателей. М. – 1896. – Год 7–й. №5–й. С. 222–227.
3. Келльнер Л. Мысли о школьном и домашнем воспитании. // Вестник воспитания. Научно–популярный журнал для родителей и воспитателей. М. – 1898. – Год 9–й. №6–й. С. 40–48.
4. Краткий отчет университета Св. Владимира за 1865–1866 уч.г. // университетские известия. – 1866. – №10. С.8–11.
5. Момот Л. Умови ефективності застосування частково–пошукових методів навчання // Педагогіка. Респ. науково–методичний збірник: Випуск 19. – Київ, Радянська школа, 1980. – С.57–63.
6. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині. – Харків. 1992. – 334с.

І. Центральний державний історичний архів України (м. Київ)

Фонд 707. Управление Киевского учебного округа

7. Оп. 31, дело № 1 «Статьи учителей гимназий и уездных училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся указанных, учебных заведений. Из циркуляров по управлению Киевским учебным округом 1865–1867г». 1865г. – 386с.
8. Оп. 33, дело № 57 «Статьи учителей гимназий и уездных училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся указанных, учебных заведений. Из циркуляров по управлению Киевским учебным округом 1865–1867г». 1867г. – 204с.
9. Оп. 34, дело №51 «Статьи учителей гимназий и уездных училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся указанных, учебных заведений. Из циркуляров по управлению Киевским учебным округом 1865–1867г.». 1868г. – 173с.

Маховська С., Попов М.

ПРОБЛЕМА ВАЖКОВИХОВУВАНОСТІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У ТВОРЧОСТІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті зроблено спробу розглянути основні передумови появи, становлення та розвитку важковиховуваності серед дітей та підлітків крізь призму творчого доробку В. О. Сухомлинського.

Ключові поняття: освіта, виховання, важковиховуваність, «здорова» особистість, «важкі» діти.

Актуальність проблеми. Прилучення України до європейського освітнього простору немислиме без духовного удосконалення «здорової» особистості. Педагогічна наука стоїть на засадах формування саме такого типу учня. Проте факти свідчать про появу в сучасному суспільстві необмеженої кількості важковиховуваних дітей та підлітків, особистість яких не просто не можна назвати «здоровою», а й навіть у більшості випадків можна говорити про її часткову деградацію.

В історії педагогіки є постаті, чий творчий доробок визначає виховання багатьох поколінь. Серед них – Василь Олександрович Сухомлинський – один із

найвидатніших творців світової педагогічної думки другої половини ХХ ст. У його працях розглянуто широкий спектр проблем, пов'язаних з вихованням підростаючого покоління. Зокрема, це проблема виховання важких дітей та підлітків.

Ступінь розробки. Аналіз методологічної бази, присвячений даній проблемі, спростовує думки про важковиховуваних дітей та підлітків як про мало досліджене явище. Ця проблема привертала увагу багатьох представників педагогічної думки в різні історичні епохи.

Сьогодні засвідчує: творчість В.О. Сухомлинського належить до тих здобутків української та світової педагогічної науки і практики, які є фактично невичерпними, а й його гуманістичні ідеї – це ідеї майбутнього. Саме тому дослідженню його творчості, зокрема, проблеми важковиховуваності дітей та підлітків, привертається особлива увага.

Так, В. Оржеховська працює над втіленням гуманістичних ідей В.О. Сухомлинського у превентивній роботі з неповнолітніми; В. Виноградова–Бондаренко розробляє рекомендації для вчителів щодо попередження важковиховуваності дітей; Л. Кондратенко аналізує психологічне підґрунтя навчальної неуспішності учнів початкової школи у творчому доробку педагога; В. Шпак досліджує реабілітаційно–педагогічні погляди В.О. Сухомлинського.

Актуальність проблеми, глибокий педагогічний зміст праць педагога, присвячених вихованню важких дітей та підлітків, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета. У процесі роботи ми ставили за мету проаналізувати причини появи важковиховуваних дітей та підлітків та шляхи подолання цієї проблеми крізь призму творчого доробку В.О. Сухомлинського.

Основний результат. Виховання дітей, а особливо важких, на думку В.О. Сухомлинського, – найскладніша справа. «Розмова про важких дітей велика і нелегка. По суті, це одна з найскладніших проблем виховання, проблема, за байдуже ставлення до якої доводиться розплачуватися дорогою ціною» [6, т.4, с. 525].

Гірки і болючі запитання ставить перед собою й читачами видатний педагог: «...Чому в нашому суспільстві є маленькі негідники? Чому ми не помічаємо, що людина стає негідником уже в дитинстві? Що треба зробити, щоб не було дітей–негідників – тільки за цієї умови не буде негідників–дорослих» [6, т.4, с. 525].

Відповіді на них знаходимо у численних працях («Важкі долі», «Сім'я нескорених», «Вірити в людину», «Розмова з молодим директором школи», «Мудра влада колективу», «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка»), в яких В.О. Сухомлинський глибоко і всебічно висвітлює причини появи важких дітей і підлітків, серед них найголовнішу, ту, що криється в самих батьках, їхній поведінці: «Батько, залишив сім'ю, хлопчик став мовчазним, задумливим. Утікає з дому, двічі побував у міліції. *Батьки – п'яниці*. Діти перестають вірити в добро і людяність, робляться грубими й жорстокими. Батьки, які б'ють дітей за шкільні помилки» [5, 21].

Однією з найшкідливіших і, на жаль, найактуальніших на сьогодні вад є, за висловом педагога, *споживацький характер способу життя багатьох дітей*. Деякі батьки, вважаючи, що їхній найголовніший обов'язок – працювати лише для щастя своїх дітей: «нехай хоч діти не зазнають того, що зазнали ми», насправді, створюють цим умови, коли діти виростають, не знаючи ні в чому нужди, не знають обов'язків і ні за що й ні перед ким не відповідають. Радість споживання матеріальних й духовних благ – ось чим живе багато дітей, писав В.О. Сухомлинський. Це призводить до дуже небезпечних наслідків – марнотратства, спотворення людської особистості, споживацького паразитичного способу життя, до появи «малих негідників», до важковиховуваних особистостей.

Проте, як незаперечно довів педагог–гуманіст, дитина не народжується важкою, такою вона стає під тиском усіляких впливів – *неправильного виховання, психолого–педагогічної нестійкості сім'ї*, нездорових умов, що оточують дитину в ранньому дитинстві – від 1 до 7–8 років. Саме в цей період починається деформація особистості і саме на цій стадії під тиском несприятливих чинників, іноді випадкових, таких, що видаються мало значущими, виникають для розвитку особистості ціннісні настанови.

Переконливою є й думка про те, що важка дитина – це маленька людина, в якій через зазначені причини виникають відхилення в моральному й розумовому розвитку. «Найголовніше, чого не вистачає важким дітям у сім'ї, – це *людської турботи, ласки доброти*. Байдужість і егоїзм батьків роблять їх жорстокими, калічать дитячу душу» [5, 64].

Важка дитина, був упевнений В. О. Сухомлинський, – це дитя пороків батьків, зла сімейного життя; це квітка, яка квітує в атмосфері безсердечності, неправди, обману, презирства до людей. Усі без винятку важкі діти – це діти, «які в рідній сім'ї відчують, що вони нікому не потрібні – ні матері, ні батькові. Або ж відчують, що батько завдає матері великого горя, і мама каже: нема в світі правди, нема нічого святого. Вони, ці діти, не знають людських радощів, і в цьому їхня трагедія, моральне нещастя. Вони не знають ласкавих обіймів, засинають вони з тривожною дитячою думкою про свої образи й біль та здригаються уві сні» [5, 67]. Врешті решт аморальна поведінка дорослих, потворний сімейний побут і негативні внутрішньо сімейні взаємини роблять дітей важкими. Діє комплекс причин, дитина випадає зі сфери виховання одразу в багатьох ланках і потрапляє до зони активних негативних впливів. Дитина стає *педагогічно занедбаною*. Цей термін, яким послуговується сучасна педагогіка, надзвичайно точно відображає місце таких дітей у системі виховання.

В.О. Сухомлинський радив вдумливо, уважно, терпляче досліджувати, вивчати розумовий, емоційний, моральний розвиток підлітка, шукати й знаходити причини, за яких дитина стала важкою; застосовувати такі виховні впливи, які б урахували складність і особливість індивідуального світу людини. «Дитина, серце якої доторкнулося до темних сторін життя і затремтіло в розгубленості, повинна переконатися, що світлого, красивого, правдивого, життєрадісного в житті незрівнянно більше, ніж темного й потворного і що боротьба за людську красу дає величезне щастя... [5, 65].

Оскільки поява важких дітей і підлітків є наслідком цілого комплексу причин, то загальна стратегія виховного впливу повинна поширюватися на всі його суб'єкти: *сім'ю, навчальний заклад, найближче оточення*. Однак у сучасних умовах лише навчальний заклад здатний компенсувати вади сімейного виховання: «Звичайно ж, є важкі, дуже важкі сім'ї. Але я працював у школі не один десяток років і не зустрічав батьків невинуватих, не зустрічав людей, у душі яких не залишилося б доброї іскри. Перетворити цю іскру в яскравий смолоскип – ось у чому болісно важке але благородне завдання педагогів» [5, 238].

Василь Олександрович дійшов висновку, що немає такого становища, яке можна було б вважати безнадійним, немає дитини, яка б не піддавалася педагогічному впливу. Яким би занедбаним не був підліток, він не безнадійний, а лише вимагає особливого підходу, уваги, терплячості, душевної теплоти, у першу чергу, з боку вчителя.

Виховання в навчальному закладі важких підлітків, на думку В.О. Сухомлинського реалізується в трьох основних видах діяльності: навчальній, громадсько корисній, трудовій.

Особливо впливає на важких учнів, вважав великий педагог, *слово*. «Ми, – писав він, – надаємо дуже великого значення тому, щоб моральна ідея, розкрита перед розумом і серцем вихованця в яскравих, хвилюючих словах, живих образах, пробуджувала глибокі морально–естетичні почуття» [6, т.1, с. 122–123].

Проте постає питання про бажання учнів торкатися літературного слова. Педагогічно занедбані учні найчастіше відзначаються негативним ставленням до *читання*, безсистемністю в читанні та низькою культурою читацьких інтересів. Ось чому «чим важче дитині, тим більше, здавалося б непереборних труднощів, на які натрапляє вона в навчанні, тим більше їй треба читати. Читання вчить її мислити, мислення стає стимулом, що пробуджує силу розуму. Книжка й жива думка, пробуджена книжкою, є найсильнішими засобами, які запобігають зубрінню – великому злу, що отупляє розум» [6, т.2, с.451–452].

«Найважливіше... зміцнювати у дитини віру в свої сили і терпляче чекати того моменту, коли відбудеться хоча б маленьке зрушення в її розумовій праці... Від успіху до успіху – в цьому й полягає розумове виховання важкої дитини» [6, т.4, с. 511–512].

Якою б запусненою не була дитина, сучасна школа мусить поставити її на шлях громадського, трудового, духовного життя. «Наша висока місія полягає в тому, щоб кожен вихованець обрав той життєвий шлях, ту спеціальність, яка давала б йому не тільки хліб насущний, а й радість буття, почуття власної гідності» [6, т.4, с. 515], – писав видатний педагог.

У вихованні важливо, щоб «людина уже в роки дитинства збагнула істину: тільки праця творить честь, гідність особистості; в праці людина виражає себе в колективі, праця дає моральне право судити про інших людей» [5, 495]

Висновок. Аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, присвяченої висвітленню поглядів на проблему виховання важких дітей та підлітків, дає можливість сформулювати головні рекомендації для роботи з дітьми цієї категорії:

- створення для важких дітей та підлітків атмосфери доброзичливості, любові, розуміння, співчуття;
- сприйняття важкого підлітка таким, яким він є, сприяння розвитку в ньому всього найліпшого;
- побудова стосунків з важкими дітьми та підлітками на основі глибокої поваги й високої вимогливості до них;
- створення системи педагогічно доцільних дій, які дають можливість вивести педагогічно занедбаних дітей з пасивного стану та прилучити їх до активної діяльності життя в колективі;
- переконання батьків важких дітей та підлітків у потребі корекції та зміни своєї поведінки, свого життя.

Лише додержуючись згаданих настанов В.О. Сухомлинського, творчо використовуючи невичерпне джерело педагогічної майстерності великого педагога можна домогтися успіхів у вихованні та перевихованні важких дітей та підлітків.

Поглибленого вивчення у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського, на наш погляд, потребують методи корекції поведінки важковиховуваних дітей та підлітків як умови ефективної роботи сучасної загальноосвітньої школи. Саме над цією проблемою ми і будемо працювати в майбутньому.

Література

1. Бондар Л. Методологічна основа гуманістичних ідей духовності в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського // Рідна школа. – вересень, 2006. – С. 11–13.
2. Попов М.А. Цільова програма корекції поведінки важковиховуваних старшокласників в умовах загальноосвітньої школи: Навч. посіб. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2005. – С. 79–81.
3. Савченко О. Вивчаємо спадщину В.О. Сухомлинського // Рідна школа. – грудень, 2005. – С. 11–15.
4. Славина Л.С. Важкі діти. – М., 1998. – С. 45–54.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1876 – 1977.
7. Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України. Указ Президента України від 27.04.99 р. // Урядовий кур'єр. – 1999. – 6 травня.
8. Хромова О.Л. В.О. Сухомлинський про виховання важких дітей і підлітків // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1 (42). – С. 13–20.

Олеярник О.

ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У даній статті проаналізовано зміст основних положень педагогічних основ професійної спрямованості навчання учнів старших класів у вітчизняній школі другої половини ХХ століття: педагогічні умови, педагогічні фактори.

Ключові слова: педагогічні основи, професійна спрямованість навчання, вибір майбутньої професії, вітчизняна школа.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з найбільш розповсюджених причин помилкового вибору майбутньої професії є слабе уявлення школярів про зміст та характер майбутньої професійної діяльності.

Було б невірним передчасно зосереджувати професійні інтереси, що зароджуються, виключно на одному з небагатьох видів праці. Це означало б звуження кругозору й неповне використання здібностей школярів. Старшокласникам необхідно надати широкі можливості для ознайомлення з найрізноманітнішими видами професій.

Стосовно кожної професії педагог повинен знати, які вимоги вона висуває до людини та її здоров'я, які якості та здатності необхідні для успішної роботи за даною професією, якою мірою ці якості можуть розвинути у процесі професійної діяльності.

Учителі повинні вивчати мотиви позитивного та негативного ставлення до професії, вираженість та стійкість нових інтересів, ступінь поінформованості щодо обраної професії. Неможливо припустити, щоб сформована протягом більш менш довготривалого часу професійна спрямованість старшокласників була зруйнована через відсутність можливості отримати відповідну роботу, яка відповідає їхнім інтересам.

Проблема професійної спрямованості навчання старшокласників є актуальною і розглядалася науковцями, починаючи з другої половини ХХ століття. Психолого–педагогічним основам підготовки молоді до вибору фаху присвячені праці таких науковців, як: В. Аванесов, П. Атутов, Г. Бас, Є. Верещак, Ю. Гільбух, М. Захаров, Є. Климов, Г. Костюк, Н. Матяш, В. Мачуський, О. Мельник, В. Моляко, Є. Павлютенков, В. Сазанов, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Янцур, В. Ярошенко.

Г. Костюк, визначив основні суб'єкти профорієнтаційної роботи у школі. Психологи С. Крягжде, В. Огороднійчук та А. Савоста наголошували на тому, що вчителям необхідно акцентувати увагу на формуванні в учнів старших класів професійних інтересів. Л. Панкрат визначила чотири етапи формування у старшокласників мотивів вибору професії; М. Степаненков запропонував розглядати формування у старшокласників професійної спрямованості з позицій системного підходу. Дана стаття присвячується узагальненню педагогічних основ професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній школі другої половини ХХ століття та можливостям використання накопиченого досвіду з даної проблеми в сучасному освітньому просторі України.

Зв'язок роботи з важливими науковими програмами або практичними завданнями. Недостатня поінформованість школярів про сучасний ринок праці є причиною того, що учні зовсім не підготовлені до того, щоб здійснити вибір своєї майбутньої долі. Рівень профорієнтаційної роботи в школі є недостатньо високим, що спричиняє стихійний вибір професії великою кількістю учнів. Головними мотивами професійного вибору учнів сьогодні є висока заробітна платня, стабільність, їх мало цікавить можливість розкрити й застосувати свої здібності, досягати результатів власної роботи. Саме тому педагоги повинні створити у школі умови для більш свідомого вибору старшокласниками майбутньої професії. Для ефективності даної роботи актуальним є звернення до вітчизняного досвіду другої половини ХХ століття.

Формулювання цілей роботи. Ураховуючи актуальність проблеми, ми пропонуємо розглянути зміст основних положень педагогічних основ професійної спрямованості навчання учнів старших класів у вітчизняній школі другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У підлітковому віці іноді трапляється так, що діти стають жертвами „сімейної” профорієнтації, тобто батьки орієнтують їх на професії „престижні”, частіше авторитарно, без урахування можливостей дитини, її бажань. Професійне самовизначення характеризується певною системою ціннісних орієнтацій щодо професій.

Педагогічні основи професійної спрямованості навчання старшокласників містять дві основні складові: педагогічні умови, які створюють учителі для правильного вибору учнями професії, і педагогічні фактори, що безпосередньо впливають на вибір професії.

Найбільше школярі цінують можливість розкрити свої можливості, а також користь для суспільства та здібності до обраної професії, тому зміст професійної спрямованості навчання старшокласників повинен включати знання, уміння й навички з різних галузей професій, формувати в учнів готовність до професійної діяльності, спрямованість на внутрішнє сприйняття духовних і професійних цінностей як особистісних, у їхній цілісній єдності. Необхідно систематично створювати учням умови, за яких вони не тільки будуть набувати знань, а й почнуть ставитися до них як до особистісних цінностей [1].

Запорукою успішної професійної діяльності є створення сприятливого середовища у школі для виявлення й розвитку в учнів нахилів та здібностей, а також створення такої системи профорієнтаційної роботи, яка включає консультацію, діагностику, професійну мотивацію й систему стимулювання для розв'язання цього питання [3].

У своїй діяльності педагоги повинні враховувати те, що інтереси учнів формуються як стихійно й несвідомо, через емоційну привабливість з подальшим розвитком у старшокласника життєвої потреби, так і, навпаки, від усвідомлення власної життєвої значущості. У цьому випадку основним педагогічним компонентом професійної спрямованості є індивідуальний підхід до кожного учня з боку педагога, виявлення глибини та стійкості, інтересу до об'єкта, до певної діяльності, за допомогою різних діагностичних методик. Важливо також виявити стійкість інтересів, щоб допомога учням носила розливальний характер [5].

Сучасний дослідник М. Степаненков доводить, що основним педагогічним фактором розвитку професійної спрямованості виступає системний підхід, що складається зі спеціально спрямованих засобів. Одним з компонентів цього системного підходу є безпосередня навчальна робота, яка є провідною сферою діяльності учнів, що розвиває всі обдарування особистості, готує до вибору та отримання професії. Іншим педагогічним компонентом системного підходу є позашкільні заняття, спрямовані на задоволення інтересів учнів, розвиток нахилів та здібностей, які з часом диференціюються та набувають професійної спрямованості.

У процесі виховної роботи всі заходи групуються в певну підсистему, яка включає професійну просвіту, професійне переконавання, суспільно корисну діяльність та остаточний етап, що потребує диференційованого підходу до формування професійної спрямованості учня. На основі викладених вище даних ми пропонуємо наступну схему формування педагогічних основ професійної спрямованості навчання старшокласників (див. рис. 1.).

Основним системоутворюючим елементом у даній схемі є професійна просвіта.

М. Степаненков детально дослідив професійну просвіту та визначив її основні функції. Однією з функцій професійної просвіти є формування установки, тобто готовності учнів до вибору професії.

Друга функція відповідає за соціалізацію професійного самовизначення учнів шляхом ознайомлення їх з вимогами науково-технічного прогресу. Можна використовувати екскурсії до цехів та майстерень промислових та сільськогосподарських підприємств, на будівельні майданчики; знайомити з роботою продавців, поштових працівників, працівників сфери побуту тощо.

Третя функція спрямована на розширення уявлення учнів про галузі та професії народного господарства. Залучення учнів до виготовлення журналів, що містять інформацію про конкретні професії, допомагає краще засвоїти інформацію та правильно вплинути на життєвий вибір. Учителям необхідно організувати читацькі конференції, тематичні вечори, конкурси „У світі професій”, „Ким бути і яким бути”, „Хто більше та краще знає про професії”. На думку М. Степаненкова, необхідно ознайомити учнів з історією зародження професії, з об'єктами та предметами праці, розповісти про труднощі, що зустрічаються при виконанні операцій, розкрити якості особистості, необхідні для виконання професійних функцій, привабливі сторони праці, моральні стимули та матеріальне забезпечення, можливості професійного зростання, перспективи розвитку галузі професії [8].

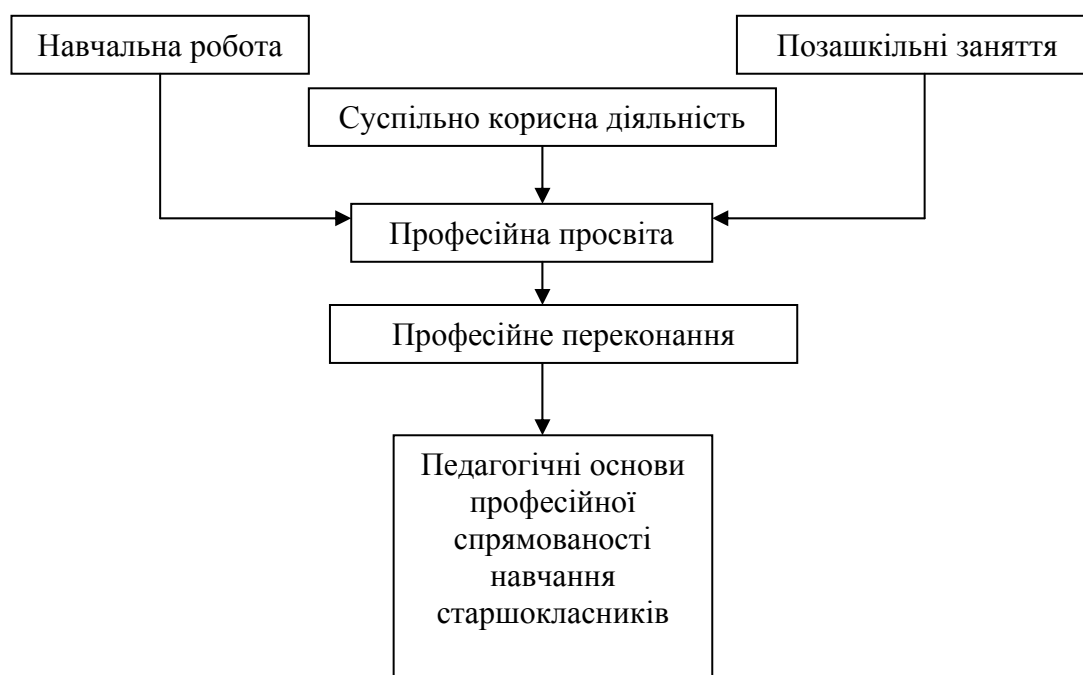


Рис. 1. Схема педагогічних основ професійної спрямованості навчання старшокласників.

С. Крягжде стверджує, що професійний інтерес є одним з головних компонентів професійної спрямованості, що характеризує ту сферу діяльності, яку обирає старшокласник. З думкою С. Крягжде погоджуються вчені В. Огороднійчук та А. Савоста, які також вважають, що професійна спрямованість молоді залежить від рівня сформованості професійного інтересу. Він виникає спочатку як споглядальний, ситуативний, пасивний стан. Ці дослідники поділили професійні інтереси на три рівні: пасивний, дійовий і професійний. З педагогічної точки зору, для останнього характерним є: особливий вид уваги, висока інтенсивність вольових зусиль та емоційних переживань, спричинених усвідомленим бажанням обрати саме певну професію метою свого життя. Саме тому розвиток професійних інтересів повинен будуватися на співпраці вчителя з учнями [4].

Урахування ціннісних орієнтацій старшокласника в навчально-виховному процесі передбачає формування повноцінної структури професійного вибору, що включає співвіднесення всіх професій, до яких виявляється інтерес, а також їхніх позитивних та негативних сторін для формування майбутнього професійного „Я” та професійної перспективи.

Мотивація професійного вибору визначається складним співвідношенням різних спонукань, що свідомо впливають на вибір професії особистістю. Самооцінка та самоаналіз цінностей професії необхідні для адекватного професійного самовизначення.

Розповідаючи учням про різні види професій, слід акцентувати увагу на значенні кожної професії для всього суспільства, підкреслюючи її важливість, красу, основні процеси. Не можна приховувати труднощі, характерні для професії, щоб учні знали, що їх очікує на обраному життєвому шляху. Також слід пояснювати, що професія швидко змінюється та з кожним днем потребує від людини все більшої майстерності. Велике значення при виборі з педагогічної точки зору мають психофізіологічні процеси кожної людини, а саме: відчуття, сприймання та уявлення, пам'ять та увага, емоційні сприйняття, воля, стомлення, витривалість до довгого напруження.

Неможливо приховувати інформацію про професійні захворювання та небезпечні моменти при виконанні різного роду робіт. Слід зосередити увагу на заходах з попередження професійних захворювань [7].

Свідомий професійний вибір означає, що учень на момент закінчення школи розуміє: цей крок буде мати вирішальні для всього життя наслідки. Свідомий вибір означає, що обирати професію учні будуть, виходячи зі своїх інтересів та можливостей. Показник сформованості потреби в обґрунтованому професійному виборі професії це самостійна шкільна активність, що виступає як система, що виявляється в отриманні необхідної інформації про ту чи іншу професію. У якості результативного критерію також можна виділити ступінь самопізнання школяра. Останній результативний критерій уміння співвідносити вимоги професії до людини зі знаннями своїх індивідуальних особливостей [1].

У сучасному навчально-виховному процесі керівництво школи може використовувати наступні пріоритетні завдання щодо проведення профорієнтаційної роботи серед старшокласників, які запропонував вітчизняний психолог Г. Костюк. Він визначив суб'єкти профорієнтаційної роботи у школі, а саме: батьківський комітет, бібліотекар, учитель-предметник, класний керівник, лікар, учнівські органи самоврядування.

Учений також визначив функції кожного з суб'єктів. На думку дослідника, батьківський комітет повинен проводити бесіди з батьками, залучати їх до бесід з учнями щодо вибору майбутньої професії. Бібліотекар повинен проводити відбір літератури, що містить інформацію про професії які існують. Учитель-предметник повинен проводити роботу з вивчення та розвитку нахилів і здібностей старшокласників.

Найбільш розвивальним засобом із цієї точки зору є написання учнями твору про вибір професії. Класний керівник повинен на класних годинах проводити бесіди про значення вибору професії. Лікар повинен проводити індивідуальні та групові консультації, надати учням інформацію про стан їхнього здоров'я та відповідність професії, яку вони хочуть обрати.

Учнівські органи самоврядування повинні організувати практичну участь старшокласників у шкільних заходах з підготовки до свідомого вибору професії, участь старшокласників у іграх, які мають профорієнтаційний характер. Урахування та знання цих функцій допоможуть створити більш сприятливі умови для розкриття індивідуальних здібностей та схильностей старшокласників, допоможуть учителям підібрати форми та методи профорієнтаційної роботи, створити умови для вибору майбутньої професії [2].

Сучасна дослідниця Л. Панкрат визначила систему заходів щодо формування у старшокласників мотивів вибору професії, яка складається з чотирьох етапів: професійної просвіти, професійного переконання, практичної підготовки учнів до свідомого вибору професії, диференційної роботи з професійного самовизначення. До професійної просвіти дослідниця відносить такі заходи: ознайомлення учнів із соціальними аспектами вибору професії, використання ілюстративних засобів. До професійного переконання Л. Панкрат відносить: самоаналіз професійної спрямованості особистості та поєднання особистих інтересів і суспільних вимог при виборі професії. Практична підготовка учнів до свідомого вибору професії складається з озброєння учнів професійними вміннями та навичками в навчальній роботі, розвитку нахилів та здібностей у позашкільній роботі, а також включає суспільно корисну діяльність учнів з розвитку суспільних інтересів. Наступний етап складається з індивідуальної роботи з формування мотивів вибору професії, роботи лікаря з виявлення відповідності здоров'я обраній професії та роботи з батьками [6].

Висновки. Отже, узагальнюючи викладене, зазначимо, що сучасні навчально-виховні заклади вимагають втілення в життя доробку вітчизняних науковців другої половини ХХ століття з проблеми професійної підготовки учнів старших класів. Це врахування в сучасному навчально-виховному процесі наступних педагогічних основ професійної спрямованості навчання, які складаються з: педагогічних умов функціонування педагогічного простору, створення у школі сприятливого середовища для виявлення й розвитку в учнів нахилів та здібностей, системного підходу до проведення навчально-виховної роботи, залучення учнів до суспільно корисної праці, організації читачьких конференцій, тематичних вечорів, конкурсів, організації ігор, що мають профорієнтаційний характер, розгляду профорієнтаційної роботи як складової підсистеми навчально-виховного процесу, забезпечення взаємодії школи з іншими соціальними інститутами (сім'єю, середніми

спеціальними та вищими навчальними закладами, центром профорієнтації молоді тощо); з педагогічних факторів індивідуального підходу до кожного учня з метою визначення його самооцінки, нахилів, схильностей та намірів з використанням різних діагностичних методик.

Література

1. Вершини С.И. Как оценивать эффективность профориентации школьников // Школа и производство. – 1990. – № 5. – С. 17 – 18.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа., 1989. – 608 с.
3. Котенков В.В. Особенности мотивов выбора школьниками профессии // Школа и производство. – 1990. – № 1. – С. 18 – 22.
4. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Мокелас., 1981. – 195 с.
5. Осадчий С. В. Формування професійної спрямованості старшокласників у процесі вивчення електронно обчислювальної техніки: Дис....канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 167 с.
6. Панкрат Л. В. Формирование у старшеклассников единства личных и общественно значимых мотивов выбора профессии: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск., 1980. – 160 с.
7. Профессиональная ориентация молодежи / Под ред. А.Д. Сазонова, А.И. Калугина, Н. П. Мельникова и др. – М.: Высшая школа., 1989. – 272с.
8. Степаненков Н. К. Системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1985. – 386 с.

Попельнюх О.

М.О. КОРФ – ПОСЛІДОВНИК ГУМАНІСТИЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті порушується питання впливу на педагогічні погляди М.О. Корфа фундаторів національної педагогіки М.І. Пирогова та К.Д. Ушинського.

Принципи репрезентації педагогічної персоналії передбачають перш за все дослідження внеску вченого в педагогічну науку. Проте, як свідчить досвід історико-педагогічних досліджень, не менш важливим є висвітлення та аналіз зв'язку позицій ученого з педагогічними здобутками як сучасних йому педагогів, так і його попередників.

Якщо порівнювати творчість і педагогічну діяльність М.О. Корфа за його впливом на передову російську інтелігенцію і викликаним суспільним резонансом, то тут ім'я педагога знаходиться у ряді таких видатних імен, як М.І. Пирогов, К.Д. Ушинський, Л.М. Толстой. Для більш повного й об'єктивного дослідження педагогічної концепції М.О. Корфа представляється важливим проаналізувати вплив на її формування класиків нової педагогіки М.І. Пирогова та К.Д. Ушинського [4].

У зв'язку з цим варто зауважити, що у пресі полеміку з основних питань розвитку педагогіки та освітньої системи відкрила стаття М.І. Пирогова „Вопросы жизни” (1856) [5, с. 50–57]. У ній відомий педагог виступив на захист загальнолюдського ідеалу виховання й освіти, одночасно пропонуючи для його затвердження філософськи-релігійне обґрунтування. У статті зазначалося, що людина в земному житті постійно оточена матеріальними інтересами, націлена на життєве благополуччя. Тоді як основна ідея її морального релігійного виховання вкорінена у сфері трансцендентного, мислить сьогодення лише як приготування до майбутнього. У суперечності цих двох ідей М.І. Пирогов бачить вихід за допомогою самопізнання й відвернення від цьогохвилинних мирських благ, постійну боротьбу за вищий ідеал.

Педагогічний ідеал М.І. Пирогова знайшов віддзеркалення в його діяльності, що також стало прикладом і зразком для педагогів пореформеного періоду, коли першочерговим стало питання про розвиток народної освіти, шкіл та училищ для селян.

М.І. Пирогов відстоював теоретичні положення про формування наукового розуміння навколишнього світу природи, суспільного устрою і відносин як мети виховання, на які надбудовуються моральні переконання. І дитина, на думку педагога, стає, за словами Пушкіна, „в освіті із століттям нарівні”, а потім повноправним громадянином своєї вітчизни. Ці переконання М.І. Пирогова також

близькі позиції М.О. Корфа, що домінантою проходить від „Русской начальной школы” до „Наших педагогических вопросов”.

Грунтуючись на такому переконанні, М.І. Пирогов писав, що діяч науки, який формує душу дитини – це вчитель, таким чином він є провідником морального відчуття, оскільки наука, впливаючи на розум, впливає і на вдачу. Як показує дослідження, така думка також розділялася М.О. Корфом, який писав, що розумний учитель доведе учнів до того, що вони працюватимуть дуже старанно і над тим, що важко і виконання чого не дає іншої насолоди, окрім усвідомлення виконаного обов’язку. Виховуючи ж почуття обов’язку і прищеплюючи дітям почуття законності невблаганною вірністю слову й суворим дотриманням усього встановленого, вчитель формує за допомогою одного розумного викладання й здорової дисципліни вихованих громадян. На підставі всього сказаного, переконує педагог, важко заперечувати, що „всяка школа вже тому виховує в гарну або погану сторону, що вона навчає, а навчання невіддільне від виховання” [3, с. 81].

Як свідчать дослідження, М.І. Пирогов піддавав критиці ранню спеціалізацію учнів, вузькофахову спрямованість освіти і закликав не поспішати з прикладною реальністю [5, с. 66]. Заперечення утилітарної освіти „для хліба”, закріплення ідеї, що тільки загальна освіта здатна гармонійно і всебічно розвинути людину, скасування становості і рівний доступ до освіти, визнання виховання основним джерелом суспільного прогресу – ось чільні принципи педагогіки М.І. Пирогова. Вони склали важливий етап у розвитку громадської педагогічної свідомості і в застосуванні до конкретних умов початкової народної школи були розвинені й деталізовані М.О. Корфом.

Дослідження педагогічної спадщини М.О. Корфа показують, що з К.Д. Ушинським педагога зв’язували особисті стосунки, він завжди підкреслював важливість й актуальність ідей К.Д. Ушинського для розвитку російської педагогічної думки.

Численні дослідження переконують, що значення К.Д. Ушинського для вітчизняної педагогіки визначається перш за все тим, що ним був розроблений і виражений національний ідеал у педагогіці. На думку істориків педагогіки, „вперше <...> необхідність національної школи і національної педагогіки була заявлена К.Д. Ушинським” [2, с. 549].

У своїх статтях К.Д. Ушинський закликав до оновлення самої системи педагогіки й перебудови всієї системи освіти в Росії. Він наголошував, що не сліпе й бездумне запозичення західних зразків, а поєднання сучасних освітніх практик з живими традиціями народного життя, звичаїв, мови, фольклору здатні привести до освіти тільки що звільнених від кріпосної залежності селян.

Як зазначає класик історико-педагогічної науки П.Ф. Каптерев, вимагаючи національної школи для Росії, К.Д. Ушинський виходив не з політичних, а з історичних і педагогічних підстав, зі свого розуміння ходу та сучасного походження Росії. Він був переконаний у тому, що загальнолюдської теорії виховання бути не може, що всяка теорія виховання є і може бути тільки національною [2, с. 550].

Порівнюючи системи німецької, англійської, французької, швейцарської педагогіки, К.Д. Ушинський дійшов висновку, що, хоча кожна з них заявлена як загальнолюдська, світова, в той же час всі мають яскраво виражені національні особливості. Отже, кожна педагогіка є національною, спирається на „дух народу”, його ментальність. Виходячи з цього, російська педагогіка також потребує свого теоретичного, національного обґрунтування, наріжним каменем якого стає народність.

У статті „О народности в общественном воспитании”(1857) К.Д. Ушинський визначає нові завдання національного виховання, поставлені ним перед вітчизняною педагогікою. Він пише, що всяка жива історична народність є найвище й найпрекрасніше створіння Боже на землі, і вихованню залишається тільки черпати з цього багатого і чистого джерела [6].

Ідеї К.Д. Ушинського з приводу того, що педагогіка повинна ґрунтуватися на народності, мати яскраво виражену національну специфіку і стрижень, тоді як частковості можуть вільно запозичуватися і варіюватися, також знайшла відгук у творчості М.О. Корфа. Педагог постійно підкреслював національний характер

загальноросійської освіти і специфіку навчання мови в малоросійській (українській) школі.

Варто зазначити, що прогресивними були роздуми К.Д. Ушинського про те, що успіх у справі виховання неможливий без оригінальної й ефективної педагогічної літератури. На думку педагога, необхідні навчальні посібники, книги для читання, популярна література, пристосована до потреб народу й одночасно виховуюча. Це є обов'язковою передумовою правильного розвитку національної педагогіки, і завдання кожного справжнього педагога – підготовка таких видань. Отже, і відносно створення видань для початкової школи („Руководство к обучению грамоте”, „Малютка”, „Наш друг”) М.О. Корф слідував стратегії, наміченій його старшим сучасником.

Втім, не можна не відзначити, що в радянській педагогіці не враховувалась християнсько–моральна традиція у творчості К.Д. Ушинського. У ряді статей педагог ставив християнське виховання навіть вище за національне, вважаючи, що тільки високі ідеали християнства додають вихованню необхідну моральну насиченість. Він зауважував, що є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його дає *християнство*. Все, чим людина як людина може і повинна бути, виражене цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки, раніше всього й в основу всього, *вкоренити вічні істини християнства*. Воно дає життя й указує вищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла й усякої істини [1, с. 219].

За даними нашого дослідження, в останній період своєї творчості М.О. Корф також неодноразово повертався до питання про релігійно–моральне виховання. Педагог на практиці доводив, наскільки сильним є потяг простого народу до божественного і християнської моральності (навіть серед сектантів–молокан). І саме відповіддю на запити селянства він пояснював включення до книги для читання „Наш Друг” значного числа молитов та опису основних релігійних свят.

Розробляв К.Д. Ушинський і питання підготовки вступаючих до вчительської семінарії, і комплекс питань, що стосуються підготовки й методики викладання народного вчителя. Для підготовки педагогів К.Д. Ушинський рекомендував відкриття педагогічних факультетів, оскільки в його розумінні педагогіка являє собою комплексну науку. Вона, зауважував педагог, спирається на всі антропологічні знання: анатомію, фізіологію, психологію, логіку політичну економію, історію та інші.

Такий комплексний підхід був підтриманий М.О. Корфом, який стосовно потреб народної школи поглиблював ці міркування К.Д. Ушинського. Він писав про значення вчителя, про організацію вчительських семінарій і недільних повторювальних шкіл, про організацію вчительських з'їздів, на яких сам виступав як керівник і основний викладач–методист.

Оскільки К.Д. Ушинським за основу ставилася народність, то, природно, вона повинна була виявлятися перш за все в народній школі. Тому питання облаштування народної школи завжди були пріоритетними для педагога, про що свідчить його листування з М.О. Корфом. На жаль, відносно рання смерть не дозволила К.Д. Ушинському спостерігати за практикою початкової трикласної народної школи і розвитком педагогічних ідей і методичних прийомів М.О. Корфа. Проте широкий суспільний резонанс й авторитет особи великого педагога багато в чому сприяли почину земства у справі народної освіти.

Чітко простежується спільність поглядів видатних педагогів і на завдання народної школи. К.Д. Ушинський вважав головним завданням школи підготовку дітей до самостійного життя. У статті „Труд в его психическом и воспитательном значении”(1860) він писав, що „...Саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, має виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя” [6, с. 348]. Вище ми неодноразово відзначали саме такий погляд на завдання школи й у М.О. Корфа.

Окремо слід зупинитися на питанні про рідну мову, навчання якої незамінне для національної освіти й народної школи. У мові відбита в тому або іншому ступені вся історія духовного життя народу, тому вивченню мови надається величезне значення. В „Родном слове”, „Практическом руководстве” до нього та „Детском мире” К.Д. Ушинським була зроблена спроба створити книги для початкової школи, матеріал яких відображав би багатство й різноманітність російської літературної мови. М.О. Корф використовував у народних школах Олександрівського повіту

книги К.Д. Ушинського, паралельно розробляючи власну продуктивнішу методику навчання грамоти і пристосовуючи лексику „Нашего Друга” до світогляду селян, реалій селянського повсякденного побуту.

Як відомо, педагогічна діяльність К.Д. Ушинського не охоплювала народних шкіл і пройшла в учбових закладах іншого типу. Проте його твори (зокрема, за допомогою просвітницько-пропагандистської діяльності М.О. Корфа) вплинули на характер народної школи. Ними були закладені основоположні принципи навчання, розвинені й доповнені цілою плеядою педагогів, в якій одне з чільних місць належить М.О. Корфу.

Отже, можна стверджувати, що М.О. Корф був послідовником гуманістичної методології, закладеної в роботах класиків нової національної педагогіки, розвивав і поглиблював її стосовно практики роботи народної земської школи.

Література

1. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія /Уклад.: О.О. Любар; За ред.: В.Г. Кремень. – К.: Знання, 2005.
2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб., 1915.
3. Корф Н.А. Первые воскресные повторительные школы //Русская мысль. – 1882. – № 8. – С. 51 – 84.
4. Мосіяшенко В. Ідеї початкового народного навчання в поглядах послідовників К.Д. Ушинського //Почат. шк. – 2001. – № 3. – С. 67–71.
5. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1952.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2.

Правдівцева Ю.

ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ ПЕРЕБУДОВИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

В статті зроблено спробу висвітлити головні етапи історичного розвитку системи середньої освіти США упродовж ХХ століття. Виділено специфічні для кожного окремого етапу аспекти змін та реформ, які дозволяють скласти певне уявлення про переваги та недоліки на шляху створення найкращої моделі освітньої програми для американської нації.

Ключові слова: середня освіта США, реформування освіти, специфіка перетворень, диференціація, передінформаційне, інформаційне суспільство, комп'ютеризація.

Постановка проблеми. Активний рух усіх країн до створення єдиного світового освітнього простору, в тому числі України, політика в сфері освіти – найважливіша національна проблема. Ось чому актуальним для нас є – вивчення та висвітлення історичних фактів, пов'язаних зі змінами в системі середньої освіти, виявлення головних причин її реформування та модернізації, вивчення здобутків минулого і сучасного, вивчення проблем становлення освіти, тощо. Вважаємо, що це дозволить ученим-педагогам уникнути багатьох недоліків під час реформування вітчизняного шкільництва.

Аналіз останніх досліджень. Досліджують проблеми модернізації освіти американські вчені: Ф.Альтбах, Х.Беннет, Е.Бойер, Г.Келлі; російські: В.Веселова, А.Владимиров, Б.Вульфсон, З.Малькова, В.Пилиповський, В.Разумовський, Т. Сайпулаева; провідні українські вчені-педагоги: І.Зварич, О. Ковязіна, Т. Кошманова, Н. Пацевко, Л.Пуховська, О. Романовський, М. Шутова. Однак у працях українських педагогів проблема реформування освіти і підвищення якості навчання, ще не знайшла однозначної оцінки.

Мета статті – визначити специфічні історичні етапи перетворення та реформування середньої освіти США в ХХ столітті.

Розгляд проблеми. Аналіз історично-наукової літератури дозволяє стверджувати, що існує декілька поглядів, щодо історичного розвитку системи середньої освіти США, оскільки саме вона є основною фундаментальною базою для подальшого навчання, як у вищих, так і середніх закладах освіти. Висвітлюючи основні етапи становлення загальної середньої освіти в Америці, виділимо таку хронологічну періодизацію:

1. Період передінформаційного суспільства – кінець XIX – 80-і рр. XX ст.;
2. Період інформаційного суспільства – 90-і рр. XX ст. – початок XXI ст. [6].

Головні причини перетворень середньої освіти, які розкривають сутність реформ, бажання американської нації бути першими в світі в усіх галузях науки і техніки (особливо це стосується оборонної сфери: забезпечити собі військову перевагу), прагнення забезпечити країну висококласними спеціалістами, впровадження найуспішнішого в світі диференційованого та полікультурного навчання, яке відбувалось методом спроб і помилок. Всі ці фактори зумовили різноманітність етапів на шляху до головної мети американського суспільства.

Зазначимо, що, в свою чергу, період передінформаційного суспільства складається з кількох етапів:

1890 – 1900 рр. Розвиток загальної середньої освіти під впливом концепції Герберта Спенсера з орієнтацією на утилітаризм, практицизм. Це відповідало класовим інтересам США і було зумовлено специфікою історичного розвитку країни [6]. На цьому етапі американська школа була реорганізована в масову, відбулось розширення меж середньої освіти, спричинене великою кількістю емігрантів до США. Виникли труднощі в забезпеченні всіх бажаючих навчатися.

1900 – 1920 рр. Затвердження прагматичного вчення Дж. Дьюї, яке відображало прагнення американської влади до монополії на право отримувати якісну освіту лише незначною кількістю заможних людей [2, с.326]. Здійснюються пошуки обмеження навчання окремим верствам населення. В цей період було знайдено вихід у створенні зовнішньо “єдиної”, ”всеохоплюючої школи”, в якій старшокласники повинні були навчатися за якісно різними навчальними напрямками або потоками. В державному документі “Основні принципи середньої освіти”(1918р.) був ухвалений принцип диференціації освіти та навчання за нерівнозначними течіями на основі рівня здібностей, який спирався на інтереси правлячої меншості, і саме це сприяло початку нового напрямку в освіті – диференційованому навчанню [3, с.10].

1920 – 1945 рр. Етап реформування змісту освіти, з метою більш якісної підготовки кваліфікованих спеціалістів, спричинений економічною кризою. Починається розширення професійних потоків, а принцип диференціації використовується як інструмент “навчальної мобільності”. Це знайшло своє відображення в доповіді комісії з питань шкільної політики: “Цілі освіти в американській демократії”(1938р.). Освіта набуває більш практичного характеру завдяки документам 1918 та 1938рр.. Розпочалась зовнішня диференціація за профілями, потоками, гомогенними угрупованнями, системою вибору предметів. У 30–40-ві рр. новий навчальний план було доповнено програмою для розумово відсталих та обдарованих дітей. Головна риса цього періоду полягала в остаточному відмовленні американської школи від єдиних програм і вимог до знань учнів. Широко застосовується метод проєктів, так званий Дальтон–план. Обов’язковий компонент загальноосвітньої школи було зведено до мінімуму (три предмети – англійська мова, суспільні науки та фізкультура).

1945 – 1960 рр. Етап максимально інтенсивного розвитку системи освіти в США, зумовлений прагненням забезпечити військову перевагу, що створило труднощі переходу на нові навчальні програми. Посилення технічного переоснащення школи поставило перед адміністрацією та вчителями завдання успішного застосування ТСН у навчальному процесі. Модернізація здійснювалася шляхом якісного оновлення технічного устаткування навчального процесу, форм і методів навчання. Вдосконалюються навчальні програми, зокрема з математичних і природознавчих дисциплін. Широко впроваджується ідея програмованого навчання. Школа перетворюється з елітарного інституту на масовий.

Процес реорганізації середньої школи спричинив гостру необхідність у підвищенні рівня кваліфікації вчителів. у зв’язку з цим, в ці роки спостерігається значна увага федеральної влади до проблем освіти, що вимагало додаткового фінансування заходів щодо підвищення кваліфікації вчителів. Матеріально–фінансове забезпечення шкіл посилюється. Основна робота щодо підвищення педагогічної майстерності здійснюється в шкільних округах і безпосередньо в самих школах.

Перші кроки США в напрямку НТР, прагнення підвищити інтелектуальний потенціал нації, спроба підвищення кваліфікації вчителів у відповідності з новими вимогами та програмами – притаманні були цьому етапові.

1960 – 1970 рр. Етап економічного спаду в країні та загострення соціальних протиріч пов'язаних із расовими сутічками. Розвиток американської дидактичної думки в цей період відбувався під впливом ідей американського психолога Дж. Брудера, який критикував теорію спадковості та її вродженості й незмінності в процесі навчання та виховання. Впроваджується принцип “висока якість навчання для всіх”. Закон “Основна мета американської освіти”(1961р.) [3, с.10], та наступні за ним, відображають внутрішню диференціацію в таких формах як: відсутність розподілу на класи, бригадне викладання, відкрите навчання. Слід зазначити, що з початку ХХ століття диференціація та індивідуалізація в педагогіці США взаємообумовлюють та доповнюють одне одного.

Форми навчання попереднього періоду, що не були стабільними та вдосконаленими, зумовили низький рівень обов'язкових знань учнів, що в свою чергу призвело до перегляду змісту освіти і відмови від тогочасної системи.

Саме в цей період відбувається егалітаризація навчання, за допомогою правових та адміністративних заходів, спрямованих на здійснення формальної рівності різних рас та національностей, які мешкають на території США (“Закон про громадянські права” – 1964 р., “Закон про початкову та середню освіту” – 1965 р., “Закон про вчительській корпус” – 1965р., “Закон про розвиток педагогічної професії” – 1967р., “Закон про двомовну освіту” – 1968р.) [7, с.10].

Особливість періоду полягає в створенні білінгвістичної освіти. Результатом цієї політики стало “відкрите навчання”, коли зміст освіти визначався самими учнями. Відмінено класно-урочну систему. Знання та навчальна діяльність не оцінювалися. Реформи 60–70рр. передбачали модернізацію шкільної системи з метою забезпечення широкого кола молоді повноцінними знаннями [1, с.190].

1970 – 1990 рр. У цей час значно збільшуються зміст освіти, зростає якість освіти для всіх верств суспільства за рахунок розширення “загального ядра” знань. У середині 70–х американці припинили експериментування з освітою в такій жорсткій формі [5, с.128]. Відроджується класно-урочна система. У школах більшості штатів відбувається повернення до базисних наук, запроваджуються тести для перевірки знань випускників середніх шкіл. Необхідність цих заходів була обґрунтована в низці законів: про надання допомоги біженцям в освіті, про консолідацію професійно-технічної освіти та освіту дорослих тощо. Відбувається реформа змісту освіти в напрямку її гуманітаризації. [6]

З початку 80–х р. змінюється зміст освіти США, міняються методи, підходи та напрямки розвитку навчання. Головна мета – зменшити відсів учнів, надати їм рівні можливості щодо отримання освіти. Реформування знов торкається всіх складових процесу навчання. Враховуються нові наукові данні, міняються етнічний та мовний баланс, вимоги батьків, інтереси учнів, потреби суспільства, проводиться постійне анкетування з метою знаходження консенсусу, вводяться нові предмети за вибором, двомовні програми (при наявності достатньої кількості учнів, що розмовляють однією мовою), враховуються культурні традиції нових емігрантів, переглядаються програми з історії США. [4, с.73]

З 1981 року вводиться обов'язкове навчання за п'ятьма основними напрямками: англійська мова та література, математика, природознавства, соціальні науки, комп'ютерна техніка.

Цьому періоду притаманне: визнання як теоретиками, так і громадськістю неможливості існування єдиних для всіх штатів принципів реформування школи; необхідність зміни навчального плану, врахування в ньому нових прогресивних ідей, підвищення кваліфікації персоналу, забезпечення учнів знаннями, необхідними для виживання в ХХІ столітті.

Таким чином, період передінформаційного суспільства віддзеркалює особливості історичного розвитку США і ґрунтується на власне національній трансформації тенденцій світового розвитку.

В кінці ХХ століття остаточно формується новий тип світового суспільства – інформаційний.

1990 – 2000 рр. Етап комп'ютеризації змісту освіти – є основною тенденцією розвитку американської школи кінця ХХ століття. 90-ті р. зробили прорив у сфері інформаційних технологій, завдяки світовій комп'ютерній мережі Інтернет і майже вся інформація стала доступна для всіх, в тому числі і школярам. Комп'ютерна грамотність стала невід'ємною частиною загальної культури.

Глобалізація надає процесу інформатизації надзвичайно широких масштабів, що, з одного боку, нівелює національну освіту, а з іншого, – ставить перед людством специфічні завдання, які мають допомогти людині адаптуватися у нових умовах.

Сучасна система освіти функціонує та регламентується такими законами: Закон про початкову та середню освіту (1965 рік), Закон про вчительській корпус (1965), Закон про розвиток педагогічної професії (1967), Закон про рівність жінок в галузі освіти (1974), Закон про допомогу біженцям в освіті (1980), Закон про консолідацію професійно-технічної освіти та освіти дорослих (1982) та ін..

Значний внесок у справу стандартизації шкільної освіти було створення в 1991 р. Національної ради зі стандартів освіти й тестування із комісіями з розробки стандартів змісту окремих навчальних курсів (математики, англійської мови та ін.), а також оприлюднення урядового документу “Америка–2000: стратегія в галузі освіти” (1991 р.).

Мета реформи освіти, проголошена Дж. Бушем(старшим), повинна була бути реалізованою до 2000 року. Президентом було висунуто завдання реформування загальної освіти на 10 років, першочерговими з яких слід назвати:

1. Навчити дітей читати ще до школи.
2. Загальна кількість учнів, що закінчують школи і знання яких відповідають новому стандарту, повинна становити не менше, ніж 90%.
3. Американські школярі, закінчивши елементарну (4 клас), молодшу середню (8 клас) і старшу середню (12 клас) школи, мають досягти фіксованих показників у засвоєнні суспільних предметів, англійської мови, математики, природознавства, історії та географії. З цих дисциплін вводяться випускні й семестрові екзамени, до того ж значно оновлюється їх зміст.
4. До 2000 року американські учні повинні посісти перше місце в світі за рівнем підготовки з математики й природознавства.
5. Школи для дорослих й система безперервної освіти мають забезпечити загальну грамотність населення, виробити в них уміння і навички для розуміння сучасної світової економіки, для реалізації своїх прав і громадянських обов'язків.
6. До 2000 року всі школи США повинні звільнитися від наркоманії, і тоді в них Новий Президент США Білл Клінтон продовжив справу свого попередника. Його правління стало періодом розробки масштабних проектів реформування освітньої системи. Серед них “Мета 2000 року: досягнення національних цілей освіти (1991), “Освіта світового класу” (1993) [6]

Конгрес при адміністрації Б.Клінтона прийняв програму “Америка – 2000. Стратегія освіти” як Закон про Національні цілі освіти (1994), доповнивши її двома стратегічними напрямками:

- вдосконалення педагогічної освіти;
- залучення батьків до навчально-виховного процесу в школі.

Реформування освіти в США триває. У квітні 1998 року, через 15 років після вищезгаданої доповіді “Нація на межі ризику”, фахівці у сфері освіти та бізнесу оприлюднили Освітній Маніфест “Нація все ще в небезпеці”, в якому було дано оцінку здобутків і недоліків у здійсненні освітніх реформ. Недоліків виявилось більше ніж очікували самі експерти, тому в новому тисячолітті найактуальнішим завданням шкільної освіти США є розробка нових стандартів, які полягають у встановленні достатнього федерального мінімуму освіти, який, з одного боку, протиставляється відцентровим тенденціям, з іншого, – забезпечує необхідну варіативність змісту освіти відповідно до регіонів і навчальних закладів.

Висновок. Можна стверджувати, що в США реформи в галузі середньої освіти проводились упродовж ХХ століття в напрямку модернізації та вдосконалення програм, з метою надання всім верствам багаточисельного населення гідного якісного навчання з урахуванням культурних та індивідуальних особливостей кожного учня.

Однією з головних цілей слід виділити підготовку молоді до життя, виховання члена громадянського суспільства з відповідною цьому суспільству моральною,

правовою та політичною культурою. Головне прагнення – на рівних правах увійти в когорту розвинутих світових держав, знайти в ній гідне місце, зберегти позитивний досвід суспільного прогресу, не втратити свою національну специфіку та історичні надбання.

Література

1. Духавнева А.В., Столяренко Л.Д. История зарубежной педагогики и философии образования. Серия “Учебники, учебные пособия”. Ростов / Д: Феникс2000. – 480 с.
2. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н.Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; Под ред. З.И. Васильевой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 416 с.
3. Ковязина Е.П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США: Автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Научно–исследовательский институт педагогики УССР. – К., 1989. – 24 с.
4. Литвинов А.И. Современные тенденции формирования содержания образования в государственных школах США: Дис. На соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01; –Луганск, 2000. – 218 с.
5. Наумець О.М. Педагогіка сучасної зарубіжної школи. Навч. Посібник. – Кіровоград, 2004. – 253 с.
6. Шутова М.О. Основні етапи становлення шк.осв. в США // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. Наук. пр. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – Вип. 11. – с. 159–162.
7. Spring, Joel H. American Education / 8th ed., – by the McGraw–Hill Companies, 1998.– 295 p.

Семеновська Л.

ІДЕЯ ПОЛІТЕХНІЗМУ В ПІДРУЧНИКОТВОРЕННІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Ключові слова: підручникотворення, підручник, посібник, навчальне видання, політехнізм, виробництво, техніка.

Визначення цільових орієнтирів освіти, оновлення пріоритетних напрямів відбору її змісту, удосконалення організаційних форм, методів і засобів навчання зумовлюються, передусім, факторами соціально–економічного, науково–технічного й технологічного характеру, тісно пов’язаними у системі «освіта – наука – техніка – технологія – виробництво». Ця система складає єдиний економічний сектор України, а також вимагає нової моделі виробництва й розповсюдження знання, культури їх використання та зростання виховного потенціалу цілісного знання у контексті становлення особистості.

Формування нової освітньої моделі повинно враховувати дві мети розвитку суспільства: по–перше, вирішення глобальної світової та національної проблеми забезпечення життєдіяльності; по–друге, створення науково–технічних інновацій, що забезпечують появу високих технологій, і захоплення ними певного сегменту ринку. Знання як результат навчання виступають передумовою функціонування еволюційного ланцюга: грамотність – освіченість – культура – професійна компетентність – становлення особистості.

Кардинальні зміни в українській науці та освіті викликані входженням країни у світовий інформаційний простір та появою нових комунікаційних технологій, технічних засобів, що у великій мірі визначають характер розвитку загальноосвітніх навчально–виховних закладів. Отже, на сучасному етапі значної актуальності набула проблема пошуку механізмів інтеграції традиційних та новітніх способів організації засобів інформаційного забезпечення освітньої практики. Одними із таких засобів виступають підручники й інші навчальні видання.

Проблематика завдань, функцій, змісту, структури, оформлення, якості та умов використання підручника висвітлюється у наукових розвідках українських і російських дослідників. Зокрема, загальнопедагогічна теорія шкільного підручника запропонована Д. Зуєвим; теоретичні засади і дидактичні принципи побудови ефективного підручника І. Лернером, М. Скаткіним; теорія конструювання підручника для класів із поглибленими вивченням окремих предметів Л. Зоріною;

дидактична теорія інформаційно–пізнавального типу підручника – В. Безпальком та І. Безпальком; дидактична концепція підручника в єдності з теорією навчального предмета – І. Журавльовим; психодидактична концепція розуміння учнями навчальних текстів – Г. Граник, С. Бондаренко, Л. Концева; теорія розвивального підручника – А. Фурманом; концептуальна модель системи підручників із природничо–наукового циклу – В. Ільченко; концептуальна модель комп’ютерного підручника як нового дидактичного засобу – І. Підласим, О. Моргуном.

Однак, підняте питання є надзвичайно дискусійним і потребує подальшої розробки. Тож, метою статті є дослідження історичних аспектів підручникотворення у світлі ідеї політехнізму.

Історія підручника починається у давні часи. Шумерійські глиняні дощечки з навчальними текстами нараховують 4,5 тис. років. В античному світі деякі твори стародавніх авторів містили систему наукового знання й використовувалися в якості навчальних книжок, наприклад «Початки» Евкліда (приблизно 300 р. до н. е.) слугували підручником геометрії упродовж багатьох віків (до кінця XIX ст. нараховувалося 2500 друківаних видань у різних країнах). У XVII ст. чеський педагог–гуманіст Я. Коменський обґрунтував роль і значення підручника як масового навчального засобу, який реалізовує основні принципи дидактики. Створений ним перший ілюстрований підручник «Світ чуттєвих речей у малюнках» (1658) став зразком для авторів підручників на декілька століть.

Першим українським підручником був «Буквар» (1574), виданий І. Федоровим у Львові. Із чотирьох віків існування вітчизняних навчальних книжок одна третина припадає на букварно–граматичні видання, серед яких найбільш значущі «Грамматика» Зизанія (1596), «Грамматика» М. Смотрицького (1619), «Буквар» К. Істоміна (1694). У 1703 р. вийшла у світ «Арифметика» Л. Магницького, яка була до кінця XVIII ст. основним підручником з арифметики й алгебри. Характерно, що першою книгою цивільного шрифту, перекладеного Петром I, став підручник «Геометрия славенски землемерие» (1708).

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. Комісією про створення народних училищ були опубліковані підручники з математики, фізики, хімії, географії, іноземних мов тощо. Економічні й політичні перетворення вимагали підготовки великої кількості професіоналів: офіцерів, моряків, інженерів, лікарів, учителів, геодезистів, забезпечення яких було неможливим за умов існуючої тоді системи освіти. Все це, у свою чергу, актуалізувало проблему її реформування. Так, у 1836 р. було затверджено Постанову про заснування відділень реальних училищ при гімназіях та повітових училищах у містах, де не було університетів, з метою задоволення потреб регіональної мануфактури, промисловості, торгівлі. Зміст освіти у цих закладах мав технічний характер і передбачав викладання таких дисциплін: практична хімія, креслення, малювання, технологія, торгівельне рахівництво, сільське господарство.

У середині XIX ст. успіхи природничих та фізико–математичних наук, піднесення громадсько–педагогічного руху за демократизацію навчання визначили нові підходи до створення підручників. Утіленням цих тенденцій стала поява «Рідного слова» К. Ушинського (1864). Підручник мав 146 видань. Його основна ідея полягала в реалізації у процесі навчання єдності мови й мислення, мислення й чуттєвого досвіду [8]. Слідом за ним вийшли підручники для народних шкіл, підготовлені послідовниками К. Ушинського – В. Водовозовим, М. Корфом та ін.

У 1864 р. було прийнято «Устав гімназій та прогімназій», за яким усі гімназії було розподілено на класичні та реальні, а замість повітових училищ створювалися прогімназії. У 1871 р. з’являється новий «Устав гімназій і прогімназій», а у 1872 р. – «Устав реальних училищ» [6]. Оскільки діяльність цих навчальних закладів була спрямована на задоволення потреб промисловості в інженерно–технічних кадрах, то й організація навчання в них мала свої особливості. Старші класи (5 і 6) поділялися на основне й комерційне відділення, а сьомий (додатковий) клас – на механіко–технічне, хіміко–технічне та загальноосвітнє.

У другій половині XIX ст. у педагогічних колах набуло значного поширення поняття «технічна освіта». Вітчизняні вчені (Є. Андреев, І. Анопов, І. Вишеградський, М. Герсіванов, М. Корольков, П. Мясоєдов О. Неболсін) визначали його як окремий

напряму освіти, що забезпечується у результаті технічного навчання в органічній єдності із загальноосвітнім. Утім, вони підкреслювали, що технічне спрямування має займати домінуючі позиції [4, 130]. Виходячи з цього, науковці виокремлювали два напрями технічної освіти: спеціально-технічний, тобто такий, що поєднується з конкретною спеціальністю, і загальнотехнічний, який передбачає вивчення загальнотехнічних дисциплін, прямим чином не пов'язаних із професією.

Згідно до «Загального плану технічної і професійної освіти в Імперії» (1884) технічна освіта трактувалася як «підготовка до промислової діяльності осіб, які дійсно до неї придатні, озброєних необхідними знаннями та вміннями на тому рівні, щоб вони без ускладнень при допомозі нетривалих практичних занять спеціальною справою, до якої готуються у школі, змогли стати дійсно корисними діячами у відповідних галузях і на відповідних ступенях промислового виробництва» [5]. У працях видатних енциклопедистів Ф. Брокгауза й І. Ефрона знаходимо таке визначення: «Технічна освіта – один із видів спеціальної освіти, для розповсюдження якої існують школи нижчі, середні, вищі: перші два розряди дають необхідні знання для нижчих і середніх службових органів у різних галузях промисловості (для робітників і техніків), вищі школи готують керівників технічних робіт (інженерів)» [10, 125].

Обґрунтування теоретичних основ технічної освіти приляло розробці її навчально-методичного забезпечення. В цей час було опубліковано досить велику кількість підручників, зміст яких відображав технічну складову освіти. Реалізація технічного компоненту здійснювалася двома шляхами: по-перше, імпліцитно, тобто у підручниках із загальноосвітніх предметів (арифметика, геометрія, фізика, географія, природознавство); по-друге, у навчальних виданнях із спеціальних освітніх галузей (курс трудового навчання, основи певного виробництва, предмети загальнотехнічного і загальнотехнологічного циклів).

Аналіз навчальної літератури другої половини ХІХ ст. дає підстави стверджувати, що політехнічною спрямованістю характеризувалися такі шкільні підручники: 1) з арифметики та геометрії (Воленс В. Задачник для начальних школ. – СПб., 1872; Вуссе Ф. Руководство к арифметике. – СПб., 1874; Лева А. Наглядная геометрия и собрание геометрических задач. – СПб., 1873; Лубенец Т. Арифметический задачник, преимущественно заключающий в себе данные из сельского хозяйства. – К., 1879; Малинин А. Руководство геометрии и собрание геометрических задач. – М., 1871; Симашко Ф. Начальная геометрия и конические сечения. – СПб., 1876.); 2) з фізики (Бооль В. Элементарная физика. – СПб., 1875; Краевич К. Физика ежедневных явлений. – СПб., 1877; Малинин А. Начальные основания физики. С вопросами и задачами. – М., 1876; Паульсон И. Элементарная физика по Крюгеру. – СПб., 1874.); 3) з креслення (Немец Я. Перспективное рисование геометрических форм. – Одесса, 1877; Немец Я. Школа элементарного рисования с начальным разъяснением геометрических форм. – Прага, 1877; Пиварский И. Образцы и наука черчения. – СПб., 1878; Савенко О. Курс черчения для начальных народных школ. – М., 1877) [1]. Деякі з них у переробленому вигляді використовувалися у радянській школі. Так, наприклад підручники О. Кисельова з алгебри та геометрії мали відповідно 42 і 31 видання.

Серед навчальних посібників, які містили основи спеціальних наук, трудового навчання та виробництва доцільно відзначити такі видання: Бопп К. Метрическая система. – СПб., 1879; Герд И. Сборник работ и ремесел, полезных для детей различных возрастов. – СПб., 1873; Карасевич И. Естественная история пчелы и главные правила пчеловодства. – СПб., 1867; Маракуев В. Сельское огородничество. – М., 1875; Паульсон О. Естественная история пчелы и наставления к разумному пчеловодству. – К., 1872; Серов Д. Русский сыровар и фермер. Молочное хозяйство, сыроварение и скотоводство. Составлено по новейшим русским и иностранным техникам и трудам известных специалистов. – СПб., 1871; Соковнин Н. Популярный курс оснований земледелия. – СПб., 1871; Табусин П. Опыт руководства к пасечному хозяйству в современном состоянии. С чертежами. – К., 1875; Травин В. Руководство к низшей геодезии. – М., 1880.

У реальних училищах значною популярністю користувалися підручники із загальнотехнічних дисциплін, зокрема: Гуржиев С. Учебная механика. – СПб., 1881; Классен А. Ремесленник. Практическое руководство для ремесленных училищ. –

СПб., 1879; Котельников Е. Сборник примеров и задач элементарной механики. – СПб., 1881; Нечаев Н. Курс черчения. – М., 1880; Зотиков Е., Тетерев П., Зимин Н. Конструктор. Руководство к проектированию машин для инженеров–механиков, строителей, фабрикантов и технических и реальных училищ. – М., 1881; Соколов П. Обработка металлов и дерева. – СПб., 1882.

Учення про технічну освіту отримало новий вектор розвитку в працях німецького філософа К. Маркса. Він висунув ідею необхідності за умов розвитку машинної індустрії політехнічного виховання школярів, яке спрямоване на розкриття загальних наукових принципів усіх виробничих процесів, а також ознайомлення їх з практичним застосуванням найпростіших інструментів. Поряд із терміном «політехнічне виховання» К. Маркс рівнозначно оперував виразом «політехнічне навчання», яке розумілося вченим як процес здобуття політехнічної освіти, «яка знайомить з основними принципами всіх процесів виробництва...» [3, 193]. У зв'язку з цим зазначимо, що метою політехнічної освіти вчений вважав, по-перше, підготовку майбутніх робітників до зміни праці, особливо в умовах безробіття; по-друге, створення умов (в сукупності з продуктивною працею, розумовим і фізичним вихованням) для їхнього гармонійного розвитку.

У перші роки після революції 1917 р система освіти України повністю відмовилася від використання старих підручників, а потреба у них задовольнялася невеликою кількістю «прийнятних» підручників, відсутність навчальних видань компенсувалася використанням інших методів навчання (пояснення, розповідь тощо). У 20–х рр. ХХ ст. ідея політехнізму набула ідеологічного забарвлення і стала одним із революційних гасел. Метою її реалізації вбачалася підготовка підростаючого покоління до життя, до праці. В цей час провідні вітчизняні вчені (П. Блонський, О. Гастев, Г. Гринько, Н. Крупська, А. Луначарський, П. Панкевич, М. Пістрак, Я. Ряпо) визначали мету і сутність політехнічної освіти, обґрунтували важливість поєднання її з працею, із загальною та професійною підготовкою, працювали над створенням навчально–методичного забезпечення. Отже, питання розробки та видання нових підручників, у змісті яких би реалізовувалася ідея політехнізму, набувало особливої гостроти.

Утім робота у цьому напрямі здійснювалася повільно, у виробництві доводилося використовувати старі матриці, які змінювалися у відповідності до ідеології нової школи. У Державному видавництві підручники почали друкуватися лише у 1921 р. Вони склали лише 9,2 % від загальної кількості книжок. Це був період, коли відбувся розрив між існуючими тоді педагогічними теоріями про трудову школу та розробкою навчальної літератури.

Так, наприклад, у рецензії на підручник С. Парапрестова «Початковий курс природознавства. Загальні відомості про неживу природу» відзначалося: «Немає сумнівів, що підручник не може виступати керівництвом для самостійних занять, він повністю пристосований до норм і планів минулої школи, де весь дослідний бік предмету має ухил не на дослідження, а на механічне повторення демонстрації учителя, де всі його догматичні твердження вимагалося заучувати напам'ять. У наш час можна сподіватися, що подібні підручники зникнуть із попереднім шкільним духом» [11].

У 1922 р. у Державному видавництві був створений відділ підручників. Дисципліни, за якими видавалися підручники, визначалися типом навчальних закладів. Так, для загальної трудової школи були опубліковані «Елементарна геометрія» О. Кисельова, «Збірник геометричних задач» М. Рибкіна, «Збірник алгебраїчних задач» М. Шапошнікова тощо. Упродовж цього року було видано 162 підручники (40 % загальної продукції Державного видавництва), а у 1924 р. – навчальні видання склали 70 %.

Нова економічна політика сприяла виникненню великої кількості приватних та кооперативних видавництв. У 1925 р. їх нараховувалося близько 2000. Все це негативно вплинуло на якість навчальних видань. Створена Колегією Народного комісаріату освіти спеціальна комісія з перегляду підручників прийшла до висновку, що із 436 розглянутих нею видань – 32 % є непридатними для використання взагалі, 20 % – потребують опрацювання, 42 % – можуть застосовуватися при умові часткових змін і лише 6 % рекомендовані для використання [11].

Процес підготовки, створення та видавництва підручників розгортався значно повільніше, ніж того вимагали соціально-економічні умови розвитку суспільства. У 1923 р. Державне видавництво повідомляло, що із тієї значної кількості підручників, які були видані ним, лише 28 – були новими, оригінальними та не видавалися до 1917 р.

Тож, у період становлення радянської системи освіти у центрі уваги було створення принципово нових навчальних програм та підручників. Н. Крупська, торкаючись проблеми політехнізму в підручникотворенні, наголошувала: «Нерідко здається, що програма задовільна, а життя створює надзвичайно багато нових форм, висуває нові питання, і програма виглядає вже застарілою, незважаючи на те, що писалася рік тому. Ще гірше з підручниками. Підручник написаний, наприклад, кілька місяців тому, і здається, що автор підручника все врахував, але тепер він вже говорить, що треба все по-новому зробити... якщо взяти старі підручники, хоча б підручник Ушинського, то він десятки років існував – нічого не змінювалось. Але тоді школа з виробництвом не була зв'язана... Тепер же нам необхідно створити такий підручник, який відповідав би самодіяльності дітей» [2, 394].

Значні складнощі виникали у процесі конструювання підручників, які б відповідали запитам формування системи народної освіти. Спочатку реформування підручників обмежувалося лише видаленням «непотрібного», у відповідності до тогочасного розуміння, матеріалу. Уже в 1926 р. вчені почали шукати шляхи для створення кардинально нового навчального видання – робочої книги, розрахованої на самостійну роботу учнів та підпорядковану ній робочу бібліотеку, яка дає можливість поглиблювати знання з теми, тобто, говорячи сучасною мовою, своєрідний навчально-методичний комплекс.

Над розв'язанням проблеми працювали провідні вітчизняні вчені, педагоги-практики, організатори освіти. Відмова від дореволюційних навчальних видань трансформувалася в ідею заперечення необхідності існування підручників у традиційному їх розумінні. Тож у 20-х – на початку 30 рр. ХХ ст. значного розповсюдження набули так звані робочі книги, «розсипні» підручники, регіональні навчальні книги, «журнали-підручники», «газети-підручники». «Робочі книги» містили не лише відомості про природу, суспільство, техніку, виробництво, вони також включали в себе завдання для самостійної роботи учнів, які будувалися здебільшого на основі місцевого матеріалу (тобто забезпечувалася єдність навчання з життєвою практикою). «Розсипні» підручники створювалися на інших засадах, тому інтегрувалися у книгу як окремий тематичний напрям. «Журнали-підручники» та «газети-підручники» повинні були оперативно реагувати на політичні та соціальні зміни у країні.

Одним із найголовніших завдань, які стояли на той час, було створення підручників для сільської школи. За даними нашого дослідження, у 1926–1927 рр. 65 % усіх навчальних видань були адаптовані до вимог сільської школи – містили відомості з основ сільського господарства.

На жаль, доводиться констатувати, що названі типи навчальних видань не завжди отримували науково обґрунтоване узагальнення та педагогічну оцінку того часу. Так, досить часто, аналізуючи підручники за різними дисциплінами, Державна наукова рада Наркомосу головним критерієм якості вважала ступінь відображення у підручнику питань класової боротьби та інтересів диктатури пролетаріату, приділяючи значно менше уваги загальнопедагогічним і методичним аспектам. Проблема навчальних видань могла бути вирішена лише за рахунок створення нових підручників для усіх вікових категорій учнів і всіх типів шкіл. Утім, обговорюючи проблему створення якісного підручника у 1930 р., Народний комісаріат освіти і Державне видавництво проігнорували питання стабілізації підручників, водночас їх перманентна зміна вимагала значних витрат, що викликало незадоволення у населення.

Ще у середині ХІХ ст. К. Ушинський вказував на необхідність оптимального поєднання постійного характеру підручників та їх періодичного оновлення у навчальному процесі: «Занадто швидка і непотрібна зміна підручників, безумовно шкідлива, але значно шкідливішою є відсутність конкуренції між підручниками. Три, чотири роки використання підручника у загальних закладах можуть не лише покрити витрати на це видання, але й забезпечити досить значну винагороду його автору. З часом не має ніякої причини не оголосити конкурс на створення нового підручника,

зібравши попередньо думки викладачів про старий підручник, для того, щоб автор нового підручника міг скористатися цими практичними зауваженнями» [8, 275].

Усупереч цьому, Народний комісаріат освіти і Державне видавництво переконували, що в умовах бурхливого розвитку держави стабілізація підручника є недоцільною, так як він не буде відображувати політичні й економічні зміни, що, у свою чергу, може стати перепорою на шляху до розбудови нової школи.

Найбільша кількість навчальних книжок була видана у 1930–1931 рр. Однак їх публікація не мала достатньої науково–методичної організації, для сільських і міських шкіл різних регіонів видавалися різні за змістом підручники. Це призводило до того, що учні за умов природної міграції не могли навчатися в іншій місцевості, виникали труднощі для продовження освіти у вищих навчальних закладах країни. До того ж підручники внаслідок відсутності до них однакових вимог нерідко мали низький науковий рівень, не відповідали тогочасним досягненням техніки та технології виробництва, мали суттєві поліграфічні недоліки.

Кардинальні зміни у підручникотворення відбулися після затвердження постанови ЦК ВКП (б) «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933). У ній піддавався критиці такий підхід у підготовці підручників, крім цього, Народні комісаріати освіти УСФСР й РСФСР, а також Державне видавництво зобов'язувалися до забезпечення постійних підручників.

Отже, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що ідея політехнізму в підручникотворенні другої половини XIX – першої половини XX ст. реалізовувалася імпліцитно, тобто у змісті підручників із загальноосвітніх предметів (арифметика, геометрія, фізика, географія, природознавство), та шляхом створення навчальних видань із спеціальних освітніх галузей (курс трудового навчання, основи виробництва, предмети загальнотехнічного і загальнотехнологічного циклів). Політехнічне спрямування підручникотворення означеного періоду зумовлювалося, по–перше, розвитком промисловості, який вимагав якісно нової науково–теоретичної підготовки спеціалістів, здатних забезпечувати оптимальну роботу технічного підприємства у різних галузях, і становленням реальної освіти у межах різноманітних навчальних закладів; по–друге, зміною технічного забезпечення виробництва, що зумовлювало необхідність підготовки кваліфікованих робітників, які володіють способами перетворювальної діяльності; по–третє, посиленням кадрової складової промислового потенціалу в якості ресурсного забезпечення й необхідної умови успішної конкурентоспроможної діяльності країни на міжнародному ринку.

Література

1. Каталог книг для употребления в низших училищах ведомства Министерства народного просвещения. – СПб, 1882. – 73 с.
2. Крупська Н.К. Виступ на закритті огляду фабрично–заводських семирічок, прикріплених до підприємств металопромисловості // Крупська Н.К. Педагогічні твори в десяти томах / За ред. М.К. Гончарова, І.А. Катрова, М.О. Константинова. – К.: Радянська школа, 1964. – Т. 4. – С. 390–396.
3. Маркс К. Інструкція делегатам Тимчасової Центральної Ради з окремих питань // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – Київ, 1975. – Т. 16. – С. 189–197.
4. Неболсин А.Г. Историко–статистический очерк общего и среднего образования в Империи. – СПб, 1884. – 149.
5. Общий план технического и профессионального образования в Империи. – СПб., 1884. – 149 с.
6. Правительственные распоряжения. Определения ученого комитета Министерства народного просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1882. – Ч. ССХХІ. – С. 68–76.
7. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. – СПб., 1866. – 1061 с.
8. Ушинський К.Д. Рідне слово // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2–х т. Пер. з рос. / Ред. кол.: В.М. Столетов (голова) та інші. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 104–120.
9. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
10. Энциклопедический словарь (Ф.А. Брокгауз, И.А. Эфрон). – СПб.: Издательское дело, 1901. – Т. ХХХІІІ. – 564 с.
11. <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook014/01/index.html?part=002.htm>

Скомороська І.

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КНИГИ ТА ЧИТАННЯ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (20–30–ТІ РР. ХХ СТ.)

У статті розглянуто проблему виховання дітей та юнацтва за допомогою книги та читання у науковій спадщині західноукраїнських педагогів у 20–30–ті рр. ХХ ст., а також сформульовано вимоги до змісту дитячої та юнацької книги у визначений період.

Ключові слова. Книга, читання, бібліотека, західноукраїнські педагоги, читанка, навчально–виховна робота.

Актуальність дослідження. Проблема залучення дітей та молоді до читання, популяризації книги серед населення була завжди актуальною і досліджувалася педагогами, науковцями, громадськими діячами у різні часи. Видатний український педагог В.Сухомлинський, наголошуючи у своїх творах на потужному освітньо–виховному потенціалі друкованого слова, зазначав: «Думки, пробуджені над книжкою є мовби добре обробленим полем, на яке падає насіння знань, проростає, дає врожай» [18, с.432].

Західноукраїнські педагоги підкреслювали важливість впливу книг на розвиток особистості, адже, читаючи книжки, людина засвоює духовні багатства та надбання людства, національні ідеали та традиції, набуває знань, розширює свій світогляд. З цього приводу, дослідник парохіальних бібліотек отець В.Мельник зазначав: «Книга – це твір людської душі. Це прояв людського розуму і досягнень людини в царині духа і життя. Це джерело, цілюще й животворне джерело думок. Це скарбівня, в яку зложено великі вартості життя: духові набутки!» [11, с.12]. Отже, у досліджуваній період книга була потужним інструментом у становленні та вихованні школярів. Використання книги у шкільній та позашкільній роботі сприяло піднесенню національної свідомості молоді, плеканню рідної мови та культури. Безумовно, проблема залучення юнацтва до читання є актуальною і у ХХІ ст., оскільки комп'ютеризація та технічний прогрес значно послабили інтерес молодого покоління до книжок. Тому вважаємо за доцільне, звернутися до досвіду західноукраїнських педагогів у справі популяризації друкованих видань та залучення молоді до читання у першій третині ХХ ст.

Проблема використання книги та читання як засобів виховання дітей та молоді знайшла своє відображення в працях багатьох західноукраїнських педагогів того часу. Науковий доробок Я.Біленького, З.Вільшанецького, А.Волошина, М.Галушинського, Б.Заклинського, А.Княжинського, Я.Кузьміва, О.Маркуша, М.Мегели, І.Петрів, О.Полянського, М.Семчишина, Д.Саса, та ін. в значній мірі сприяв підвищенню статусу книги як фактору освіти і виховання.

Цілі статті – проаналізувати погляди західноукраїнських педагогів на виховання школярів за допомогою книги і читання (1919–1939 рр.)

Основні положення дослідження. Відомо, що першим носієм загальнолюдських та національних цінностей для людини є сім'я. Саме у родині закладається «фундамент» розвитку особистості дитини та здійснюється виховний вплив та її формування. З цього приводу сучасний науковець Марія Чепіль зазначає, що українська сім'я у досліджуваній період була носієм ідей, способу мислення, традицій і звичаїв, що передавалися з покоління в покоління [19, с.173]. Враховуючи те, що основи світосприйняття та свідомості кожної дитини починають формуватися у родині, західноукраїнські педагоги стверджували, що любов до книжки і читання необхідно виховувати з раннього дитинства, оскільки «привичка, то друга натура, а дитина, привикнувши маленькою до книжки, ніколи не буде без неї» [12, с.2].

У статті буковинського дослідника, який друкувався під ініціалами М. Ст., «Вщипляймо замилювання до книжки!» зазначалося, що велика відповідальність у залученні дитини до читання покладається на виховний вплив сім'ї. Дитина завжди повинна бачити дома книжки, а батькам варто читати дітям казки, байки, навчати їх різним дитячим віршикам, тобто усіма силами залучати дітей до друкованого літературного слова. Автор статті радив, купляти для дитини відповідні її віку книжки, щоб вона самостійно їх читала. Для куплених книг доцільно відвести шафу.

Дослідник наголошував, що неможна сварити дітей, коли вони читають чи купляють книги, оскільки «не одні родичі убивають в дітях охоту до книжки, і тим то поповняють великий злочин» [12, с.2].

Закарпатський педагог О.Клин також вказувала на потужний вплив сім'ї у залученні дітей до читання і радила проводити просвітню роботу зі старшим поколінням, щоб вони не забороняли читання, а заохочували до нього дітей: «Родичам треба доказати, наскільки краще, коли їх син, або дівчина м'єсто траченя часу на пустых вечірницях, довгими зимними вечерами читає добрі книги и поширює свій світогляд и світогляд свого окруження» [8, с.180].

Ще одним важливим освітнім осередком, де українські педагоги намагалися залучати дітей до читання рідномовних книжок, була школа. Закарпатський дослідник О.Маркуш наголошував, що завдання школи не лише навчити дітей читати, а й «призвичаїти дітей до читання – указати дітям на той скарб, якій собрано в книжцї и якій доступний для кожного, хто хоче читати и образовати самого себе» [10, с.40]. Проте, болючим залишалося питання забезпечення бібліотек українськими книжками: «Є в нас багато міст і містечок, де в шкільних бібліотеках немає ні одної української книжечки, хоча в тих школах є значний відсоток українських дітей, що ніколи не мають у своїх руках книжечки до читання в рідній мові» [2, с.219].

Незважаючи, на тотальну нестачу друкованої продукції для дітей та юнацтва, українські педагоги регулярно апелювали до громадськості на сторінках періодичних видань у справі залучення школярів до читання та поширення книжок серед населення. Неодноразово зазначалося, що потужний навчально-виховний вплив на особистість здійснює саме книга. При цьому, педагоги не асоціювали читанку, якою послуговувалися у школах при навчанні дітей, з потужним інструментом навчання і виховання. Здійснюючи компаративний аналіз впливу читанки і книги на розвиток особистості дитини, дослідник О.Ленко зазначав: «Замість подавати дїтворі і молодїжї твори людського духа у цілій его величі і красі, то полатайки тяля немилосердно твори геніїв на латки і зшивали їх псевдопедагогічними нитками в дивовижно смішні костюми циркових смішаків, які офіційно названо «шкільними читанками» » [7, с.5]. Отже, педагоги все частіше стверджували доцільність використання у навчально-виховній роботі з учнями повних творів, а не їх окремих частин, як це представлено у читанках.

М.Семчишин визначив які твори потрібно пропонувати учням від I до VII класу, а також проаналізував вплив та значення додаткової літератури на розвиток учня у кожному класі навчання вселюдної школи. Педагог зазначав, що «в двох перших роках навчання, домашня лектура матиме характер епізодичний, а її ціллю буде: вправа у техніці читання та розуміння прочитаного змісту; вона має творити матеріал до нових переживань» [14, с.99].

У III-му та IV-му класах навчання характер читання, на думку науковця, дещо змінювався, зокрема, «читання має за ціль навчити молодь розуміти прочитане, а спонукавши її до відповідних переживань, призвичаїти до вмілого їх вислову» [14, с.100]. На цьому етапі вчителю доцільно проводити обговорення з учнями прочитаного твору. Дискусія повинна бути жвавою та цікавою для школярів, сприяти засвоєнню деталей змісту твору.

Для читання школярам доцільно добирати історичні оповідання, описи, легенди, прозові та поетичні казки. М.Семчишин також наголошував, що читання вищезазначених творів повинно бути фундаментом для вправ у «говоренні та писанні» [14, с.100].

У V-му та VI-му класах додаткова література поступово виходить на перший план у навчанні дітей, що обумовлюється зростаючим інтересом учнів до оточуючого світу. Найкращий матеріал для читання у цей період – оповідання історичного, побутового та етичного змісту, подорожі, описи різних країв, твори, присвячені «великим людям», відкриттям, винаходам, а також розвідки популярно-наукового характеру [14, с.102].

Останній етап залучення дітей до читання книжок було їх навчання у VII-му класі. У цей період відбувалося «заокруглення того знання, яке молодь впродовж 6-ох років собі засвоїла» [14, с.103]. Основними завданнями додаткової літератури у цей час було пристосувати молодь до самостійної самоосвітньої роботи. Тому, дітям

пропонувалися найкращі зразки вітчизняного та світового письменства, які викличуть у читачів певні переживання, вплинуть на їх уяву, сформулюють розуміння літературних явищ, навчать цінити книгу та відчувати постійну потребу в ній.

Отже, як свідчить аналіз джерельної бази та літератури, у 20–30-х рр. ХХ ст. у співвідношенні «книга–підручник» відбулися зміни пріоритетів. Як вже зазначалося, певний час книга була лише додатковим до підручника засобом навчання, який використовували, переважно, для домашнього читання. Проте, як стверджували педагоги, книга у навчально–виховній роботі школи повинна відігравати першочергову роль. У публікації «Голод книжки» педагог Я.Біленький вказував, що книга є «основою дослідної праці учнів, яка доведе їх до пізнання суті письменства, навички уживати легко й свobodно рідної мови в слові й письмі» [1, с.3]. Крім того, саме книга «є орудником для виховних цілей одним з найважливіших» [5, с.14], тому вона сприяє становленню учня як свідомого громадянина та патріота, що є необхідним для життя у суспільстві.

Але, щоб читання книг приносило людині користь недостатньо вміти багато читати, треба вміти читати вдумливо та свідомо. Дослідник, що друкувався у західноукраїнській пресі, С.Сірополко з цього приводу підкреслював, що «необхідно не тільки стежити за вибором книжок для дітей, але й вчити їх читати – розуміти та переживати прочитане» [16, с.264]. Саме тому, на переконання багатьох педагогів, доцільним було дотримання при читанні певних правил, які забезпечували легке сприйняття та розуміння творів.

Наприклад, С.Сірополко стверджував, що привчаючи дітей до читання з ранніх років життя, слід всіма силами стримувати їх від надмірного читання, яке зумовлює несвідоме та поверхове сприйняття змісту твору. Тобто, після прочитання школярем твору варто проводити детальний аналіз прочитаного, виявляти як він сприйняв та зрозумів твір. «Читання книжки тільки тоді принесе найбільшу користь, – стверджував вчений, – коли лектура йде в супроводі дискусії. Уміло проведена дискусія допоможе встановити основні думки на ґрунті яких, читач легко зможе шляхом дальнішого відповідного читання придбати нові знання та привести їх в певний порядок» [15, с.6].

На думку галицької громадської діячки Н.Дорошенко, для читання треба виробляти силу волі, оскільки читач, який недостатньо володіє технікою читання, зустрінеться з певними труднощами: «незвикла до напруги думка працюватиме повільно, розум швидко втомлятиметься» [4, с.344]. Але постійна практика читання сприятиме розвитку звички до розумової праці, інформація сприйматиметься легше і читання буде приносити як користь, так і задоволення.

Педагогам, які організовували тихі чи голосні читання, О.Маркуш радив періодично робити перерви під час читання дітьми творів. Для кращого сприйняття змісту прочитаного, вчений пропонував робити невеличкі інсценування творів: «годину читання треба оживити драматизацією, най представлять, заграють, переживуть діти те що перед тым читали» [10, с. 40]. О.Маркуш підкреслював, що під час читання діти повинні сидіти рівно та книгу не підносити близько до очей.

Досліджуючи проблему книги та читання, педагог Б.Заклинський зазначав, що мета дитячого читання полягає в тому, щоб «довести думку дитини до такої оборотности, щоби могла колись самостійно працювати, призбиривати вѣдомости про свою ролю у природѣ и житю. Тодѣ легше зрозумѣ, чого жеє на свѣth» [6, с.95]. Для досягнення цієї мети дітям варто добирати твори, що містять розповіді про історію рідного краю, видатних людей, звичаї та традиції народу. Тобто, дитячі твори повинні містити народний та героїчний компоненти.

Також педагог наголошував, що сприйняття твору залежить від його правильного оформлення. Книга з красивими малюнками не тільки викликає у дитини інтерес до змісту твору та заохочує її до читання, а й розвиває «мистецький смак», вчить відчувати красу та знаходити її у повсякденному житті [6, с.94].

Важливою частиною популярного письменства видатний закарпатський педагог А.Волошин вважав книжки релігійно–морального змісту, які описували «біблійні картини життя старозавітних патріархів, життя Ісуса Христа, картини з життя святих» [3, с.55]. Педагог стверджував, що наявність релігійно–морального компоненту у творах для юнацтва сприятиме формуванню у молоді ідеалів правди,

добра, краси та християнські чесноти любові, чистоти, мужності. А.Волошин наголошував, що велику шкоду у виховання дітей та молоді завдають книги, в яких описані «фантастичні картини із злочинського життя, небилиці детективних романів і неморальних випадків» [3, с.55].

Галицька вчителька І. Петрів також наголошувала, що сюжет дитячої книжки «мусить бути побудований на основах християнської моралі і вірі в Бога», на основі тем, які «дає наша історія, наші визвольні змагання, табори праці, тюрми й заслання, а в них постава наших в'язнів... [17, с.266]».

На переконання видатного педагога С. Русової дитяча та юнацька книга повинна обов'язково містити гуманістичний та патріотичний компоненти, тобто «мусить викликати у дитини гарне почуття симпатії до другої людини, чи до другого створіння – звіря, пташки, комашки, збуджувати почуття краси, завзяття, правди, любови до рідного краю» [13, с.45]. Окрім того, педагог зазначала, що кожен дитячий твір повинен бути «повним життя і руху», багатим на постаті [13, с.45].

Галицький педагог К. Малицька, виступаючи з доповіддю на Першому просвітньо-економічному конгресі у Львові (1909 р.) наголошувала, що дитяча книга повинна не лише розвивати фантазію читача, його естетично-моральні, етичні та наукові почуття, але й вчити «оминати все, що на вид злом не є, містить одначі отрую, хоч не раз у дуже гарній формі» [9, с.138]. Таким «злом» у творах для дітей галицький педагог вважала надмірну наявність фантастичного елемента, який відривав читачів від реальності.

Отже, аналізуючи вимоги до дитячих книжок західноукраїнських педагоги зазначали: для того, щоб вплив книги на свідомість дитини був корисним, доцільно, щоб її зміст відображав гуманістичні погляди, національно-патріотичні ідеї, народні традиції, а також історію рідного краю.

Висновки та перспективи дослідження. Проблема книги і читання була завжди актуальною і залишається такою і на сьогоднішній день, оскільки в книгах відображені суспільно-політичні, морально-етичні, естетичні погляди різних поколінь, описані традиції і вірування народів, повстають образи героїв усіх епох. Читаючи книги, дитина духовно збагачується і розвивається, її світогляд розширюється, і з індивіда вона перетворюється на індивідуальність, особистість, яка має власну думку і систему цінностей. Саме тому нестача доброї книжки може призвести до духовного та інтелектуального зубожіння нації. Вимогою сьогодення є здійснення широкої пропаганди серед дітей та юнацтва найкращих зразків вітчизняної та світової літератури. Залучення дитини до читання повинно розпочинатися у сім'ї, продовжуватися у дитячому садочку, школі та в закладах позашкільної освіти, і лише за цієї умови у юних читачів розвинеться жадоба до читання, прагнення до знань та розумового зростання.

Література

1. Біленький Я. Голод книжки // Українська Школа. – 1933. – Ч.1–2. – С.1–7.
2. Вільшанецький З. Роля дитячої книжки у вихованні // Шлях виховання і навчання. – 1935. – Ч. 4. – С. 218–230.
3. Волошин А. Педагогіка і дидактика. – Ужгород, 1935. – С.55.
4. Дорошенко Н. Самоосвітник і книжка // Життя і знання. – 1935. – Ч 12. – С. 343–344.
5. Закладайте шкільні бібліотеки // Учительське слово. – 1925. – Ч. 10. – С. 12–18.
6. Заклинський Б. Діточа книжка // Учитель. – 1926. – Ч. 4–6. – С.90–101.
7. Іленко О. Лихоліте рідного слова (Анкетна стаття перед «місяцем укр. книжки») // Учительське слово. – 1926. – Ч. 11. – С.5–10.
8. Клин О. Як заохотити учеників до читання книжок // Учитель. – 1931. – Ч.4. – С.179–180.
9. Малицька К. Видавництва для дітей і молодіжи // Перший український просвітньо-економічний конгрес. – Львів, 1910. – С.126–151.
10. Маркуш О. О наукованю читаня // Учитель. – 1934. – Ч. 3–4. – С.33–40.
11. Мельник В. Книжка, її роля, її значення, її вплив // Нова Зоря. – 1930. – Ч.29. – С.12.
12. М.Ст. Вщипляймо замилювання до книжки! // Час. – 1929. – 21 марта. – Ч.139. – С.2.
13. Русова С. Українські дитячі книжки // Світло. – 1913. – Ч.4. – С. 43–47.
14. Семчишин М. Домашня лектура в навчанні української мови в уселюдній школі // Учительське слово. – 1939. – Ч. 13. – С.97–107.

15. Сірополко С. Книжка в культурно-просвітній праці серед дорослих // Народня Просвіта. – 1925. – Ч.1. – С.5–6.
16. Сірополко С. Провід в дитячій читанні // Народня Просвіта. – 1926. – Ч.11–12 – С.262–264.
17. Стражнікова І. Іванна Петрів про читання як фактор національного виховання української молоді на еміграції // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Випуск ХХХХ. – Херсон, 2005. – С.263–267.
18. Сухомлинський В.О. Вчити вчитися // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.5. – С.426–436.
19. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): Монографія. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 503 с.

Харченко Т.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ (1833-1879 РР.)

У статті проаналізовано розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції з 1833 по 1879 рр. Доведено, що французька педагогічна освіта в зазначений часовий період характеризується уведенням і розвитком офіційної масової інституціональної підготовки вчителів початкових шкіл.

Актуальність даного дослідження зумовлена важливістю для покращення вітчизняної педагогічної освіти ретроспективного аналізу становлення та розвитку освітніх систем країн-учасниць європейського науково-освітнього простору, а саме Франції. Реформування системи підготовки викладачів у цій країні було і залишається одним з пріоритетних напрямів соціальної політики та цілком співзвучне з проблемами української вищої школи.

Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції (О.Авксентьева, О.Алексеева, О.Бажановська, Л.Зязюн, Г.Крючков, Н.Лавриченко, А.Максименко, О.Матієнко, Л.Пухова, О.Романенко, О.Сухомлинська, Т.Швець). В історико-педагогічних публікаціях, безсумнівно, аналізуються проблеми, що пов'язані з розвитком професійної підготовки вчителів в історичному аспекті. Проте особливості розвитку французької педагогічної освіти в період з 1833 року по 1879 в них викладені описово і стисло. У зв'язку з цим, мета автора статті полягає у виявленні особливостей розвитку підготовки вчителів у Франції з моменту створення єдиної уніфікованої інституціональної системи підготовки вчителів початкової школи до організації освіти майбутніх вчителів колегів і ліцеїв.

У нашому дослідженні ми розглядаємо 1833 рік як початок нового етапу в розвитку системи підготовки вчителів у Франції. До сих пір у Франції не було створено єдиної системи підготовки педагогічних кадрів на національному рівні. З метою викладання педагогам мистецтва навчати епізодично й розрізнено виникали лекції, Нормальні класи, поодинокі Нормальні школи, учительські школи взаємного навчання тощо. Але уперше масово у Франції розпочне організовуватися інституціональна система освіти вчителів лише після революції 1830 року. Треба зазначити, що досі рух по створенню Нормальних шкіл стосується лише освіти вчителів системи початкового навчання. Давайте простежимо, яким чином відбувалося реформування педагогічної освіти в країні після виходу у світ Закону про початкову освіту від 28 червня 1833 року.

Значний внесок у роботу школи й розвиток процесу підготовки педагогічних кадрів у цей час зробив помічник міністра народної освіти Ф. Гізо (François Guizot). У Постанові, що стосується організації перших Нормальних шкіл від 14 грудня 1832 року він констатує, що наприкінці 1832 року у Франції нараховується 47 Нормальних шкіл, створених з ініціативи місцевої влади. Ф. Гізо вказує на нагальну потребу зосередити контроль Держави за цими навчальними закладами й уніфікувати їх роботу, установлюючи єдині для всіх правила функціонування.

Досить цікавими є мотиви проекту закону про початкову освіту, які Ф. Гізо висловлює 2 січня 1833 року в Палаті депутатів. У нашому дослідженні ми зупинимося на його аргументах відносно педагогічної освіти. Репрезентуючи свій проект закону, Ф. Гізо малює портрет „гарного шкільного вчителя” таким, яким його

повинні, на його думку, формувати Нормальні школи. Він називає гарним шкільного вчителя, який уміє викладати з розумом та інтересом; уміє жити в простій обстановці й при цьому має піднесену душу, зберігаючи свою гідність, без якої він ніколи не отримає довіри й поваги родин; має рідке сполучення м'якості й рішучості, оскільки він підлеглий правилам життя в комуні та при цьому він не є служителем, який утратив свою людську гідність; не ігнорує свої права, думаючи більше про свої обов'язки; подає всім приклад і може дати ділову пораду; який задоволений своєю ситуацією, тому що він робить добро; готовий жити й померти в стінах школи на службі початковій освіті, що є для нього службою Богу й людям. Ф. Гізо переконаний у необхідності створення Нормальних шкіл для вчителів початкового навчання. „Робити вчителів, які відповідають цій моделі, – це складне завдання, однак нам потрібно в ньому досягти успіхів, інакше ми нічого не зробили для початкового навчання”, – говорить він, закінчуючи свою промову [4].

28 червня 1833 року Палата депутатів приймає Закон про початкову освіту, іменованій законом Гізо. Текст закону являє собою план функціонування французьких Нормальних шкіл на десятки років, навіть при деяких часткових змінах у майбутньому. В ньому йдеться про те, що кожна комуна повинна організувати й утримувати початкову школу, а кожний департамент – Нормальну школу для вчителів. Текст закону репрезентує програму змісту підготовки вчителів. Закон також визначає вимоги, які висуваються до майбутнього вчителя як у плані знання дисциплін, так і в плані вміння їх подати. Він визначає вимоги до іспитів, які повинні складати кандидати на посаду вчителя, а також систему контролю за діяльністю викладачів [4].

Ф. Гізо наполягає на ролі Держави в контролі за діяльністю Нормальних шкіл і за прийомом на роботу вчителів. На наш погляд, дотримуючись такої точки зору, Ф. Гізо виходить з позиції справжнього гуманізму в освіті. У зв'язку з уведенням у країні положення про обов'язкову початкову освіту для всіх громадян особливої актуальності набула полеміка навколо свободи навчання й викладання (фр. *Liberté de l'enseignement*). Прогресивна педагогічна громадськість Франції XIX століття була стурбована пошуком відповіді на питання: що ж таке свобода навчання і як може бути вона сумісна з інтересами суспільства, яке імперативно вимагає, щоб кожна дитина була навчена бути громадянином, здатним здійснювати свої права.

Досить цікаві міркування з цього приводу ми знаходимо в дослідженнях Ф. Бюїссона. З одного боку, він указує на те, що свобода викладання в країні, яка проголосила освіту обов'язковою, – „це рівне для всіх право здійснювати навчання; це заборона на будь-яку монополію, яка віддала б це право навчати в руки одній людині, або корпораціям, або навіть державі” [6]. З іншого боку, заявляє Ф. Бюїссон, жоден громадянин у вільній країні не може бути необгрунтовано позбавлений можливості навчатися, і з цього виходить, що це право є свого роду правом природним, безмежним, безумовним і виконання якого не залежить ні від якого правила й контролю.

На що його опоненти відповідають: „Чи не буде наївністю так звана повага свободи, при якій, з одного боку, суспільство, що оголосило принцип обов'язкового навчання, деякою мірою навіть примушує всіх мати елементарний рівень освіти і, з іншого, у той же час воно дарує першому зустрічному право під приводом освіти влаштувати дітей за своїм бажанням?” [6]. Вони розглядають таку свободу як можливе зловживання силою зацікавленою стороною або особою, і смиренність або байдужність суспільства, що безмовно готове скоритися брати участь у подібному процесі освіти.

Ф. Бюїссон, парируючи, говорить, що єдине розумне значення слова „свобода” несе в собі „здійснення права, яке в якості обмеження має право іншої людини”, і „суспільство, що залишається суддею та гарантом взаємної поваги цієї межі з боку іншого” [6]. У зв'язку з цим він наполягає на тому, що не тільки є законним, але необхідним, щоб держава втручалася в навчальний процес. Її завдання полягає в тому, щоб переконатися, що той, хто вимагає свободи викладання, не має просто бажання експлуатувати дитину, користуючись байдужністю й ігноруванням родин. Кожен вільний у тому, щоб навчати, говорить Ф. Бюїссон. Але за умови виконання обов'язків, надання гарантій, доказів здібностей і моральності, які суспільство розцінює як мінімум необхідних застережень через побоювання віддати дитинство та юність самозванцям. Це право кожної країни визначити різні умови реалізації свободи навчання. Такі умови

являють собою ні протиріччя в принципі цієї свободи, ні обмеження при її застосуванні, а прості способи захисту при неправильному тлумаченні слова „свобода”. Як підтвердження своєї думки знаменитий французький педагог наводить таке порівняння: „Обмеження поліції або охорони здоров'я, які забороняють певні небезпечні для суспільства дії, ніколи не були розцінені як зазіхання на індивідуальну свободу”. До того ж обов'язок довести наявність здібностей, що відповідають спеціальній професії, на думку Ф. Бюїссона, є не що інше як міра громадського порядку, яка повинна домінувати над особистим інтересом [6].

Таким було положення речей у педагогічній освіті Франції після закону Гізо 1833 року. Усі зазначені заходи, не будучи абсолютним нововведенням, свідчили про намагання французів розвивати й удосконалювати систему підготовки педагогічних кадрів.

Однак, серед французької громадськості були як прибічники Нормальних шкіл, так і їх супротивники, які неодноразово робили спроби їх ліквідувати. Подібне ставлення до поліпшення професійного й соціального життя людей, які покликані освічувати націю, пояснюється загостренням внутрішніх протиріч у країні: Лютнева революція 1848 року не виправдала очікувань робітників; неврожаї 1845 і 1846 років і торгово-промислової криза 1847 року надзвичайно погіршили становище трудящих. Робітники були змушені продовжувати боротьбу в ім'я „демократичної й соціальної” республіки та ліквідації експлуатації людини людиною. Політична й педагогічна еліта закликала відкинути старі закони й прийняти нові, які керувалися б принципами справжнього гуманізму. Демократи виступали за закони, які давали б усім дітям без винятку „освіту суспільну, спільну й безкоштовну, на одних і тих же підставах і в одній і тій же мірі, межами якої будуть тільки здібності й покликання кожного” [5, 1]. Це дозволить, на їхню думку, людям розвивати свій розум, свої почуття, свою активність, працювати й жити.

Таким чином, ми бачимо, що питання просвіти всіх без винятку людей нерозривно пов'язувалося з головним – з їхнім соціальним звільненням. Підтвердження думки про важливість освіти для розвитку гуманного покоління нових людей ми знаходимо у французькій демократичній пресі. Зокрема, у газеті „*Père Duchêne*”, яка була видана за кілька днів до Червненого повстання 1848 року, зазначається: „Народ, ... потрібно врятувати тебе від соціального рабства... Необхідно думати й про майбутнє, яке належить твоїм синам” [8, 2]. У газеті червоною ниткою проходить думка про те, що політичні права в країні залишаються малореальними, поки люди з народу не вміють читати й писати. Щоб мати змогу управляти республікою, люди повинні отримати освіту, яка вчить „говорити, дискутувати, судити, оцінювати, що добре, що погано, розмірковувати, атакувати, захищатися” [Там само]. Вона дає необхідні знання з математики, історії, розвиває логіку думки. Усього цього треба добиватися для себе й тим більш забезпечити для своїх дітей, – пишуть автори.

Революціонери розглядали освіту як один із засобів, що сприяє встановленню соціальної рівності. Один з них звернув увагу на те, що „народна освіта залишиться порожнім словом, якщо всі плідні миттєвості дня й думки людини будуть поглинені злиднями й жадібністю”. Вони заявляли, що „рівність і свобода залишаться порожніми словами, якщо ... голод і нещасття будуть продовжувати поневолювати уклінний натовп” [3, 1].

Такими були політичні умови, у яких Міністр освіти Тимчасового уряду Іполит Карно (*Hippolyte Carnot*) у 1848 році зробив спробу реформування народної освіти в контексті її демократизації й гуманізації. Політична громадськість усвідомлювала, що виконання завдання освіти нації, звільнення від нещасття й безграмотності лягало значною мірою на шкільних учителів. У своєму Циркулярі-Звертанні до ректорів навчальних округів країни від 27 лютого 1848 року І. Карно висловлює намір покращити становище педагогічного персоналу початкової школи: „Умови вчителів початкової школи є одним з основних об'єктів мого занепокоєння. Саме їм довірена основа національної освіти. Мова йде не тільки про необхідність підвищення їхньої заробітної платні, але необхідно всіма заходами підвищувати їхнє почуття власної гідності. Необхідно, щоб вони збільшували знання, які отримали в Нормальній школі. Якщо вони талановиті, то необхідно надати їм можливість

піднятися на найвищу сходинку нашої соціальної ієрархії. Їхній шлях просування не повинен нагадувати шлях простого солдата. Їх гідність має право на нагороди. Для того, щоб це втілювалося в життя, їм необхідна допомога. Вони зможуть досягти висот при відповідному розвитку викладання в педагогічних інститутах математики, фізики, природознавства, сільського господарства. Учителі початкових класів будуть запрошені від імені Республіки зайнятися набором у педагогічні навчальні заклади особового складу. В інтересах Республіки, щоб двері університетської ієрархії відкрилися як можна ширше перед цими народними магістрами” [4]. Як бачимо, проблеми покращення соціального становища педагогів, їх професійної підготовки особливо гостро постали на порядку денному в законодавчих установах Франції середини XIX століття. Міністр освіти, викладаючи свою програму реформування освіти, звертається до вчителів: „Я попрошу Вас сприяти становленню Республіки. Мова не йде, як у часи наших батьків про захист її кордонів: Республіку потрібно захищати від нещастя й вигадництва. І саме Вам необхідно вирішувати ці питання. Франція проголошує Нову людину. Револуція повинна оновлювати не тільки інститути, але й людей. Коли змінюється вид діяльності, змінюється й інструмент цієї діяльності. У цьому полягає основний принцип нашої політики” [4].

Однак не судилося збутися планам І. Карно та його сподвижників. Після червневого повстання 1848 року в країні встановилося необмежене панування буржуазії. Усі її прошарки й політичні партії під час червневих днів згуртувалися в „партію порядку” проти робітників. Для цього періоду характерним є наступ Реакції на школу та її головних учасників.

Після виборів Луї Наполеона Бонапарта главою Республіки, портфель міністра народної освіти й духовного відомства отримав А. Фаллу (Alfred-Pierre de Falloux) (20 грудня 1848 року). До того, як зайняти пост міністра, він очолював партію католиків. Перше, що зробив новий міністр, це відправив закон про освіту, представлений у липні 1848 року І. Карно, на вивчення комісією. Він заснував дві комісії, одна з яких повинна була підготувати закон про початкову освіту, друга – про середню. У нашому дослідженні ми розглянемо, що нового вніс цей законопроект у розвиток системи підготовки шкільних учителів.

В історико-педагогічній літературі прийнято називати його реакційним законопроектом про народну освіту. Він надзвичайно погіршив правове становище вчителів, поставивши їх у повну залежність від церкви й адміністративної влади. Департаментам надали право закривати Нормальні школи. Принципи обов’язковості й безкоштовності початкового навчання були відхилені. Школа була відкинута далеко назад. Клерикали тріумфували перемогу, зізнаючись, що подібного закону не можна було добитися навіть при Реставрації. З січня 1850 року, після вотування закону про шкільних учителів, Францією прокотилася хвиля репресій проти народних учителів.

Причиною прийняття закону проти педагогів є те, що міністр освіти зі своїми соратниками вважав їх „винуватцями духу заколоту” серед французів і всієї цієї „деморалізації”; учителів звинувачували в тому, що „своєю діяльністю вони пробуджують уми, породжують боротьбу..., намагаються підняти одну частину суспільства на іншу” [1, 257].

У 1879 році були надруковані Уривки офіційних звітів роботи комісій під заголовком „Дебати Комісії 1848 року, парламентське обговорення й закон 1850 року”. Вивчаючи звіти дебатів, які так довго залишалися засекреченими, бачимо, що саме А. Тьєр (керівник партії, яка не належала ні до дворянства, ні до духовництва) підштовхував до найрадикальніших заходів у боротьбі з учителями. Ось що говорив автор „Історії консулату й влади”: „Я готовий віддати духовництву всю початкову освіту. Я хочу повернути наймогутніший вплив духовництву. Я прошу, щоб вплив священика був сильним як ніколи, тому що він буде поширювати прекрасну філософію, яка вчить людину того, що вона на землі для страждань. Я кажу й стверджую, що початкова освіта не повинна бути насильницькою й обов’язковою для всіх; я піду навіть на те, що скажу, по-моєму, освіта – це початок статку й що статок не може бути доступний усім” [2]. А. Тьєр говорив відверто: „Я відчуваю сильну ненависть до вчителів початкової школи” [Там само]. Він плекав думку про те, щоб школами управляли священики. Він пропонував повне скасування вчительських

інститутів: „Скасування вчительських інститутів – це єдиний ефективний засіб; потрібно проголосити цей закон” [Там само].

Насправді, становище вчителя було таким: молодий фахівець, який отримав освіту й сприйняв хоча б небагато нових ідей, важко зносив своє принижене становище, залежність від духівництва, місцевих землевласників і буржуазії; його не могло задовольнити становище народної школи; він не міг не співчувати селянам, задавленим податками й лихварями [1, 246].

Відповідно до цього закону кюре належало здійснювати повний контроль за діяльністю вчителя. Спостереження за школою й „моральне керівництво” нею було доручено меру й кюре, а в більшості комун до них приєднувалися один або кілька жителів комуни, уповноважених академічною радою; домінуюча роль належала кюре. За таких умов учителю доводилося найбільше „налягати” на катехізис і проявляти різними засобами „турботу” про церкву, допомагати кюре в його діяльності. Отже, народний учитель потрапив у повну залежність від церкви.

При призначенні вчителів комунальних шкіл (а вони призначалися муніципальними радами) думка кюре мала на практиці вирішальне значення. Більш того, закон установив, що вчителі комунальних шкіл могли призначатися з числа членів релігійних конгрегацій або за їх рекомендацією. Так, конгрегації отримували легальну можливість підкорити собі значну частину комунальних шкіл.

У законі також говорилося про Нормальні школи, точніше – про порядок їх закриття. Такий особливий „аспект” цілком відповідав загальному духу закону А. Фаллу. До Нормальних шкіл „партія порядку” ставилася з великою підозрілістю; тому генеральним радам департаментів і міністру було надане право закривати їх. У законі зазначалося, що програма навчання майбутніх учителів і весь регламент діяльності Нормальних шкіл будуть визначені в подальшому. Такий перегляд пізніше відбувся, він призвів до значного скорочення навчальних курсів у цих навчальних закладах і до погіршення умов їх роботи.

Закон А. Фаллу, таким чином, ставив школу й учительство в найважчі умови, відкидаючи їх далеко назад. Народна школа разом із учителями та їх вихованцями попадала повністю під опіку церкви. Клерикали тріумфували перемогу [1, 291].

Закон від 11 січня 1850 р. (закон Пар’є) послужив юридичним підґрунтям для „чищення” вчительства. Закони 1850 рр. демонструють антигуманістичну державну політику в галузі освіти й ставлення до вчителя як до об’єкта не тільки педагогічного процесу, але й громадського життя в цілому. За вчителями початкових шкіл спостерігали „кантональні вповноважені”, муніципальна влада, академічні інспектори, поліцейська влада. Особливо тяжким був повсякденний нагляд і тиск з боку церкви. Репресії влади відбувалися негайно за найменшим приводом. Це був справжній „білий терор”. Відсутність правових гарантій, непевність у завтрашньому дні, сваволя влади – усе це сковувало вчителів, негативно позначалося на їхній професійній діяльності. Учителю потрібно було мати глибоку переконаність і велику мужність для того, щоб у таких умовах зберегти деяку незалежність думки й не перетворитися в слугу церкви й агента влади, провідника найреакційнішої ідеології у свідомість підростаючого покоління [1, 298].

Тридцятирічне панування закону Фаллу мало великі історичні наслідки. Релігія була поставлена в основу в суспільній (державній) школі. Катехізис ставав у початковій школі ледве не провідним предметом. На ньому ґрунтується мораль терпіння, задоволення своїм „земним жеребом”, покірності. Освіта ж (зародки знань) вкрай скорочуються.

Такі були наслідки закону А. Фаллу й шкільної політики конгреганістів у другій половині XIX століття. Ціле покоління людей виросло й сформувалося в результаті такого „педагогічного впливу”, що явно свідчить про авторитарний характер виховання. Причому, якщо в середньовічному вихованні єдиним суб’єктом педагогічного процесу був учитель, авторитет якого був незаперечним, то в період Реакції, що настала, у Франції ми спостерігаємо ставлення до вчителя як до об’єкта. Його „об’єктність” була зумовлена соціальною державною політикою й страхом правлячих кіл того, що вчителі, виконуючи свої професійні обов’язки, сприятимуть звільненню трудящих від соціального рабства. Цей підхід, безумовно, мав великі соціальні наслідки. Адже в

атмосфері почуттів і понять сформованого таким чином покоління людей формувалися переконання й характери їхніх дітей – наступного покоління.

Сам же пан Фаллу визначав загальний характер проекту закону в такий спосіб: „Ми хочемо, щоб релігія не нав'язувалась, але викладалася для всіх. Друзі порядку й друзі свободи волають до неї однаково. Визначимо відверто її місце, зуміємо сказати, що в ній теж ми шукаємо таємницю свободи, рівності, братерства. Але, щоб релігія передала вихованню свою міць, потрібно, щоб до цього доклали зусилля й освіта, і вчитель. Це мета, яку ми намагалися досягти, тому що тільки це можна зробити за допомогою законодавчих заходів, доручаючи кюре або пасторові моральний нагляд за початковою школою” [2].

У вересні 1849 року важка хвороба змусила Фаллу покинути своє крісло. Він вважав цю відставку тимчасовою. Але 31 жовтня президент Республіки змінив свого міністра й пан Л. де Пар'є був направлений у народну освіту. Луї П'єр Фелікс Ескіру де Пар'є був адвокатом, членом Установчих зборів у 1848 році, а в 1849 – членом Законодавчої Асамблеї.

6 жовтня 1849 року Бено представив оцінку комісії, якій Асамблея доручила вивчити проект закону Фаллу. Парламентська комісія ще більше загострила деякі положення проекту. Вона скасувала вчительські інститути. А навчання вчителів повинно було знову проходити у вигляді імітації більш досвідчених колег. Це, звичайно ж, знижувало рівень професійної компетентності вчителства.

Ось постанова з останнього пункту цього проекту: „Кожна установа, яка займається набором учителів початкової школи, забезпечує утримання студентам-практикантам у початкових школах, які були затверджені академічною Радою. Міністр народної освіти, після консультації з вищою й генеральною Радами, дозволяє департаменту, який уже заснував вчительські інститути з підготовки кадрів для початкової школи, зберегти їх тимчасово, до встановленого терміну” [7].

У січні 1851 року президент Луї Наполеон був змушений покинути свій кабінет і пан де Пар'є поступився своїм портфелем Шарлю Жеро (24 січня). З часом система практики, висунута А. Фаллу, довела свою неспроможність. І до падіння Другої імперії (4.09.1870) і проголошення Третьої республіки у Франції підготовка вчителів залишалася без змін. Тільки лише з виходом у світ закону Ж. Феррі про функціонування Нормальних шкіл (1879 р.) відбуваються кардинальні зміни у французькій педагогічній освіті. Це дає нам підстави 1879 рік розглядати як закінчення одного й початок нового етапу становлення системи освіти вчителів у Франції.

Як бачимо, у період з 1833 по 1879 рр. розвиток професійної підготовки педагогів у Франції характеризується, насамперед, введенням офіційної масової інституціональної підготовки вчителів початкових шкіл. У цей час французька педагогічна освіта зазнає неоднозначного ставлення до організації освіти вчителів. Із зміною соціально-політичної ситуації в країні змінювалося й становище вчителів: від державної політики поваги й шанування до повсюдних гонінь і репресій; від створення спеціалізованих навчальних педагогічних закладів до повного їх усунення та організації процесу освіти вчителів у навчальних закладах системи початкового навчання.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити всі етапи становлення та розвитку французької системи підготовки педагогічних кадрів в повному обсязі, тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні особливостей розвитку освіти майбутніх викладачів наприкінці XIX на початку XX століть.

Література

1. Фрумов С. Борьба за демократизацию французской школы в период революции 1848 г. /Из истории зарубежной школы и педагогики. Труды института теории и истории педагогики / Отв. редактор Н.А. Константинов. – Изд-во академии пед. наук РСФСР, Москва, 1959. – 431 с., С. 95 – 402.
2. Falloux A. / Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911.
3. La Commune de Paris. № 66 от 12.06.1848
4. La formation des maîtres en France: 1792 – 1914. Recueil de textes officiels // Textes officiels réunis par M. Grandière, R. Paris et D. Galloyer. – INRP, 2007. – 784 p.
5. La vraie République. – № 8 от 2.06.1848

6. Liberté de l'enseignement / Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911.
7. Parieu / Le Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. – Paris, 1911.
8. Père Duchêne /№ 2, 18.06.1848

Цибулько Л.

ШКІЛЬНА СИСТЕМА ЛІХТЕНШТЕЙНУ

У статті розглядаються структура й характерні риси шкільної системи князівства Ліхтенштейну.

Ключові слова: дитячий садок, початкова школа, загальноосвітня школа, реальна школа, гімназія, вальдорфська школа, допоміжна школа, професійна середня школа.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Перші роки ХХІ століття відзначені в сфері освіти України багатьма інноваціями: урядом було прийнято Національну доктрину розвитку освіти України в ХХІ столітті; створені нові стандарти змісту навчання; здійснюється перехід від традиційних вступних іспитів до вузів до зовнішнього тестування; розширюється співпраця національних освітніх закладів з зарубіжними; Україна бере участь у Болонському процесі і т.і. У зв'язку з цим зростає інтерес України до освітніх досягнень інших, насамперед європейських держав, тому системи освіти багатьох країн стали об'єктом глибоких наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У вітчизняних фахових журналах та збірках наукових праць неодноразово з'являлися публікації, присвячені проблемам освіти багатьох високорозвинених країн світу (США, ФРН, Японія, Великої Британії, Франції). Менші країни не так часто були об'єктом досліджень наших науковців, хоча в останні роки ми знаходимо публікації про освіту Австрії (Л.Антонюк), Ірландії (Ю.Кучер), Норвегії (І. Васильківська), Фінляндії (Л. Ляшенко). Але в жодному часопису чи збірнику праць ми не знайшли нічого про освіту однієї з найменших європейських країн – князівства Ліхтенштейн.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити основні риси і особливості розвитку шкільної освіти Ліхтенштейну.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Князівство Ліхтенштейн – це маленька альпійська країна, що лежить у самому центрі Західної Європи між Швейцарією та Австрією. Система освіти країни побудована по типу швейцарської, хоча має свої особливості. Вона охоплює шкільну освіту, вищу освіту та післядипломну освіту. У той час як шкільна система суворо регулюється і організується, система освіти має й нерегламентовані сфери. У шкільній системі Ліхтенштейну розрізняють такі ступені: дошкільний, початковий, середній I, середній II, третій ступінь, четвертий ступінь, дефектологія.

Дитячий садок – це перший ступінь шкільної системи Ліхтенштейну і традиційна форма виховання дітей від 4 до 6 років. До дитячого садка приймають дітей без будь-яких випробувань та співбесід. Відвідування дитячого садка безкоштовне і добровільне. Більшість дітей починає відвідувати його у п'ятирічному віці. Дітей у класі як правило 18, занятя – 18–22 години на тиждень. Дитячий садок сприяє всебічному розвитку дитини і готує її до вступу до школи. У дитячому садку немає поділу дітей на підгрупи за успішністю, відсутній систематичний контроль успішності. Діти отримують певну суму знань та вмінь з мови, математики, музики, малювання, фізичної культури, про людину та навколишній світ. Дитячий садок доповнює і підтримує виховання дітей у сім'ї. Особлива увага приділяється соціальному вихованню та розвитку особистості. Слід зауважити, що відвідування дитячого садка в Ліхтенштейні є обов'язковим для дітей іноземних співгромадян, особливо з 5 до 6 років. Вони мусять відвідувати дитячий садок регулярно, адже до вступу до школи вони мають оволодіти німецькою мовою.

Після дитячого садка у віці 6 років діти йдуть до початкової школи. Відвідування початкової школи є обов'язковим. Дітей приймають до неї без

екзаменів. Мета початкової школи – розвивати інтелектуальні, творчі, фізичні та музичні здібності дитини, формувати почуття відповідальності перед самим собою, перед співвітчизниками, перед суспільством. У початковій школі розвиваються і вдосконалюються набуті в дитячому садку вміння. Початкова школа охоплює 5 класів, діти навчаються в ній безкоштовно. У початковій школі викладають такі предмети: математику, німецьку мову, образотворче мистецтво, природознавство, музику, спорт, технічну творчість, релігію та з 3 класу англійську мову. Протягом навчання вчителі спостерігають за дітьми, допомагають їм, сприяють їхньому розвитку, оцінюють їх і регулярно знайомлять з успіхами дітей їхніх батьків. Складовими цієї загальної характеристики є відношення дитини до навчання, до праці та соціальна поведінка. Дитину вчать також давати собі оцінку. Якщо вчитель помічає, що дитина не засвоїла програму класу, він може запропонувати повторити клас. Але повторює дитина клас лише за власним бажанням. У кінці кожного навчального року вчитель передає батькам: словесну характеристику успіхів їхньої дитини. У 5 класі перед вчителями та батьками постає питання, який тип середньої ніколи найкраще відповідає здібностям дитини. У цей період контакт з батьками особливо важливий. Класний вчитель на основі загальних критеріїв оцінювання (оцінок у балах у початковій школі з 1999 року немає) рекомендує учневі певний тип школи. Про це рішення рекомендувати дитині даний тип школи вчитель повідомляє батьків. Якщо батьки не погоджуються з думкою вчителя відносно типу школи, дитина мусить складати, перехідний екзаме́н.

Після закінчення початкової школи діти розподіляються по типах шкіл приблизно так: загальноосвітня школа – 28 %, реальна школа – 50 %, гімназія – 22 %.

Перехід з початкової школи до I ступеня середньої школи загальними вимогами відбувається без будь-якого контролю. Перехід до шкіл з більш широкими вимогами має підтверджуватися рекомендаціями вчителів початкової школи. Вирішальними є хороші шкільні успіхи з рідної мови та математики, а також індивідуальний прогрес успішності, ставлення до праці та до навчання. Відвідування I ступеня середньої школи є обов'язковим і безкоштовним.

Загальноосвітня школа охоплює 6–9 класи. Вона готує учнів до професії. У загальноосвітній школі діти вивчають такі предмети: німецьку мову, математику, інформатику, природознавства, англійську мову, діловодство, технічне моделювання та моделювання одягу, релігію, музику, образотворче мистецтво, біологію та спорт. Є також предмети на вибір: креслення, італійська, іспанська та французька мови. Особливу увагу в цій школі приділяють формуванню особистості та загальній життєвій орієнтації дітей. Якщо учні загальноосвітньої школи протягом перших двох років навчання виявляють особливий інтерес до теоретичних і практичних занять і досягли гарних успіхів, вони можуть перейти до реальної школи. У загальноосвітній школі учні отримують оцінки в балах. Після закінчення навчання у загальноосвітній школі учні отримують свідоцтво, яке надає їм можливість продовжити навчання і набути професію.

Оцінки свідоцтва – це середнє арифметичне оцінок за обидва семестри останнього року навчання. Питання про проведення чи не проведення випускного екзамену школа вирішує сама.

Реальна школа – це "бравіруюча" школа. Вона готує учнів до професійної школи або до школи більш високого рівня, наприклад, до вищого ступеня гімназії або до школи, що дає атестат зрілості, чи до комерційної школи, а також до шкіл більш високого рівня в Австрії (наприклад, торгівельна академія або федеральна реальна гімназія вищого ступеня). Реальна школа охоплює 6–9 класи. У реальній школі діти обов'язково вивчають німецьку, англійську та французьку мови, математику, інформатику, біологію, природознавство, образотворче мистецтво, музику, моделювання одягу та технічне моделювання, домоводство, релігію, спорт. Є і предмети на вибір. Дисципліни викладаються вчителями–предметниками. Кожен клас має класного керівника. Після кожного класу існує можливість перейти до гімназії: після 6, 7, 8 класу без втрати року, після 9 – з втратою року. Оцінки виставляють учням у балах. По закінченні школи учні отримують свідоцтво, де передбачені також оцінки випускного екзамену.

Гімназійна форма навчання має 7–річний термін і веде до атестату зрілості. Нижній ступінь гімназії охоплює три, а верхній. –чотири класи. Верхній ступінь

пропонує учням наступні профілі: лінгвістичний (спеціалізація – латинська та італійська мови); нових мов; мистецтва, музики та педагогіки; економіки і права; математики та природничих наук, але скрізь обов'язково вивчаються однаково німецька, англійська та французька мови і математика.

Мета гімназії – дати учням ґрунтовні знання та стимулювати навички самостійного навчання та самооцінки. Завершується навчання в гімназії екзаменом на атестат зрілості, який дає право вступу до вищих шкіл Швейцарії та Австрії без вступних екзаменів.

У Ліхтенштейні існує ще своєрідна форма школи – так званий добровільний десятий клас. Навчання тут базується на завершеному навчанні у загальноосвітній або реальній школі і орієнтується і головним чином на освіту дорослих. За цей рік учні можуть більше розкрити свою особистість і розширити свої шкільні знання. Тут існує три напрямки: гуманітарний (як підготовка до комерційної професійної школи або до соціальних чи медичних професій), кібернетично–трудоий (концентрується на інформатиці та технічній творчості) та так званий "міст у майбутнє", де учням допомагають перейти з школи у світ праці.

Професійна середня школа Ліхтенштейну пропонує всім, хто має завершену професійну освіту, можливість отримати атестат, удосконалюючи свої раніше набуті професійні навички. Навчання тут триває чотири семестри. Учням пропонуються наступні напрямки підготовки: техніка, економіка, мистецтво оформлення та Інформаційні технології. Отримавши тут атестат про професійну освіту дає право вступу до всіх вищих шкіл Ліхтенштейну та Австрії і до спеціальних вищих шкіл Швейцарії.

Що стосується спеціальної (допоміжної) школи, то вона входить до лікувально–педагогічного (дефектологічного) центру в містечку Шаан, який є приватним і охоплює широкий спектр лікування, навчання та можливості соціально–педагогічної обслуговування. Спеціальна школа визнана законодавством і фінансується державою, страхуванням інвалідів та товариством лікувально–педагогічної допомоги Ліхтенштейну. Створюються класи та дитячі садки для дітей з затримкою розвитку мовлення. Вони, як правило, працюють так інтенсивно, що стає можливим вступ дітей до реальної школи. У допоміжній школі діти інколи можуть залишатися навіть у випадку, якщо вони перейшли шкільний вік. Обов'язкового навчального плану для допоміжної школи не існує. Винятком є класи для дітей з порушеннями мовлення, де користуються програмами початкової школи, але вивчається матеріал повільніше (програму першого класу звичайної початкової школи проходять за два роки). Перевагу у допоміжній школі надають практичному та наочному навчанню. Формування характеру та "характеро–соціальний" розвиток є такими ж важливими, як і засвоєння елементарної культурної поведінки. Міжпредметне співробітництво із залученням батьків є основною передумовою при розробці програм та формулюванні цілей для допоміжної школи. Діти, які підлягають навчанню в допоміжній школі, потрапляють до лікувально–педагогічного центру за направленнями дефектологів, педіатрів, шкільних психологів або логопедів. Провідна роль у ранній діагностиці відхилень у розвитку дітей належить логопедичним обстеженням у дитячих садках. Лікувально–педагогічний центр має мовленнєву лабораторію, яка здійснює індивідуальний прийом дітей із звичайних шкіл з метою надання їм порад і мовленнєвої допомоги.

Є в Ліхтенштейні і двомовна школа. Вона складається з початкової та середньої школи. Працює школа за уніфікованими навчальним планом. Навчання здійснюється двома мовами: німецькою та англійською. У початковій школі на заняттях розмовляють німецькою та англійською мовами, а в середній школі учні мають 5 уроків англійської мови на тиждень і цією мовою вивчається як мінімум один предмет. З 4 класу початкової школи діти вивчають французьку мову. Від інших шкіл ця школа відрізняється ще й своєю педагогічною концепцією основна інформація навчального плану представляється за допомогою навчальних моделей. Крім того, широко застосовується проектна мета дика, що сприяє розвитку ініціативності та самостійності учнів. У цій школі не лише дають солідну підготовку з предметів, а й сприяють розвитку здібностей, креативності, загальному розвитку особистості. Тут діти отримують ґрунтовні знання з іноземної мови (англійської).

Засновником двомовної школи є товариство "Нове навчання". У 2003 році школа отримала офіційні права. За навчання та обід дітей у школі платять батьки.

Має князівство Ліхтенштейн і вальдорфську школу. У своїй діяльності вальдорфські школи керуються педагогікою Рудольфа Штейнера (антропософія). Зона орієнтується на закони розвитку і становлення людини. Ці закони покладено в основу навчально-виховного процесу у вальдорфських школах. Вальдорфська школа в Шаані має дитячий садок ; і забезпечує шкільне навчання з 1 по 9 клас. Основне навчання в класі перші сім років здійснює один учитель. Викладається приблизно те, що в загальноосвітніх школах. Особливістю вальдорфської школи є предмет ойритміка, де йдеться про мистецтво та терапію руху, коли сказане, пісня чи інструментальна музика передається виразним рухом. На відміну від інших шкіл у цій школі розклад занять складається так, що кілька тижнів поспіль (найчастіше 3–5) перші два уроки викладається той же самий предмет. Вивчення іноземних мов (англійської та французької) починається з 1 класу. Активну роль у житті вальдорфської школи відіграють батьки. Вони не лише надають школі фінансову підтримку (більше половини коштів надходить від них), а й працюють у батьківській раді. Школа перебуває під контролем шкільного відомства. Вона вважається приватною, але має підтримку держави.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого їх розвитку. Не зважаючи на те, що Ліхтенштейн – дуже маленька країна (менші за неї в Європі лише Монако і Ватикан), її площа дорівнює 157 кв. км, а чисельність населення складає 31 тис.), її шкільна система, на наш погляд, є досить цікавою для нас. Запозичити у цієї мініатюрної країни, ми вважаємо, можна і досвід використання елементів вальдорфської педагогіки, і організацію безкоштовної дошкільної освіти, і модель двомовної школи, і плекання рідної мови (діти іноземних співгромадян до вступу до школи мають оволодіти державною мовою). Шкільна система Ліхтенштейну пропонує дітям значну різноманітність тинів шкіл і навчальних курсів, щоб кожна дитина мала можливість слідувати своїм нахилам та інтересам.

Література

1. Кремень В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації //Дзеркало тижня. – 2006. – № 40. – 21 жовтня. – С. 14.
2. Fürstentum Liechtenstein. Ferienhandbuch 1998. Liechtenstein-nische Fremdenverkezenentrale. Vaduz, 1998.
3. N.u.B.Kirher. Das praktische Lexikon für das ganze Jahr, Freiburg–Basel–Wien, 1992.

Чирікова Г.

НІМЕЦЬКА СІМ'Я В ІСТОРИЧНОМУ РАКУРСІ

В статті проаналізовано процес становлення німецької сім'ї; запропоновано періодизацію етапів історичного розвитку родини у Німеччині.

Ключові слова: сім'я; історія; періодизація розвитку родини у Німеччині.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сім'я – один з найбільш соціальних винаходів людства, цінність якого з давніх часів і аж до наших днів лишається незмінною. Вона концентрує в собі і відображає важливі досягнення тисячолітньої цивілізації людських об'єднань [1; 3].

Звісно, таке визначення сім'ї сформувалось не одразу. Протягом століть німецька родина, як і будь-яка інша, зазнавала впливу економічних, культурних, соціальних, але насамперед історичних подій, в результаті чого змінювалось і саме поняття «сім'я». Це слово («die Familie») прийшло в німецьку мову у кінці XVII – на початку XVIII ст. [2]. На той час це поняття диференціювалось, по-перше, як вказівка на рід, з якого походить людина, по-друге, як домашня спільнота, до якої входили чоловік з жінкою, діти, прислуга, а по-третє, як синонім до слова «дім».

На жаль, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки не існує чіткої періодизації та розподілу етапів розвитку родини у Німеччині, як, втім, і висхідного пункту для подібного хронологічного дослідження. Так, німецькими вченими (Р.Штаудт, Т.Фольтц, Г.Еммерлінг) сім'я як така починає вивчатись з Середньовіччя. Це пояснюється недостатністю друкованого матеріалу та інших джерел, що б засвідчували особливості її розвитку до цього періоду. Проте в роботах деяких

педагогів та соціологів Німеччини (О.Рюле, Б.Файхтінге, О.Померой) ми можемо знайти загальні свідчення про функціонування тогочасної родини, які є типовими для більшості європейських країн, і до X ст.

Не існує одностайної думки й щодо кількості етапів у процесі становлення європейської родини. Більшість вчених, які працюють над проблемою історії педагогіки (А.Духавнєва, Л.Столяренко, П.Дінцельбахер, Ф.Хофман) відштовхуються у своїх дослідженнях від культурно-філософського та цивілізаційного підходу, розуміючи останній як європейську цивілізацію, тобто велику культурно-історичну цілісність, розташовану на європейському географічному просторі, де відбувались різноманітні соціальні, економічні, ідейно-політичні та інші процеси, спільні для багатьох країн континенту, та, все ж таки, така класифікація стосується загальних понять, а не родини зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які спирається автор, виділення не виділених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Ставлення науковців до проблеми виникнення та становлення сім'ї було неоднозначним протягом усього періоду її формування. Зацікавленість цією темою виявили ще античні філософи Платон та Аристотель, представники німецької класичної філософії І.Кант, Й.Фіхте, Г.Гегель. Першим ґрунтовним дослідженням в цій області став твір Л.Моргана «Давнє суспільство» (1877), яке підштовхнуло Ф.Енгельса до написання свого бачення проблеми виникнення найменшої ланки людського суспільства: «Походження сім'ї, приватної власності та держави» (1884).

У XX ст. сім'я стала предметом дослідження німецьких культурологів, психологів, правознавців, економістів, істориків, адже саме сукупність великої кількості зовнішніх факторів, що вивчаються цими фахівцями, і складає емке поняття «сім'я». Так, соціально-економічний аналіз розвитку сім'ї міститься у творі О.Рюлле «Дитина й середовище» (1924). Помітним явищем у дослідженні німецької сім'ї стала поява у 1997 році монографії У.Раухфляйш «Альтернативні сімейні форми». На початку XXI ст. вийшло друком дослідження Р.Наве-Герц «Сім'я сьогодні. Зміни у структурах сім'ї та наслідки виховання» (2002); через три роки з'явилась книга К.Штрамайера і А.Шульц «Зміни у сім'ї та соціальні зміни як виклик сімейній політиці» (2005), яка розкриває вплив соціальних факторів на перспективи розвитку сімейного інституту.

Велика зацікавленість проблемами сім'ї у сучасній Німеччині не може не викликати захоплення, втім чіткої періодизації розвитку німецької родини за хронологічними показниками з урахуванням не тільки загально-культурних та історичних змін у суспільстві, а й форм існування родини в той чи інший часовий проміжок, на жаль, ще не існує, але подібне дослідження, безсумнівно, допоможе найкращим чином проаналізувати процес становлення сімейного інституту у ФРН.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб проаналізувати процес становлення і німецької родини та укласти періодизацію етапів розвитку сім'ї у Німеччині.

Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Отже, першим у процесі становлення німецької родини був етап *первісної сім'ї*, який розпочався у перших століттях нашої ери і тривав до IX ст. Ознакою первісної сім'ї є перехід від общини до моногамних відносин. Вона стала початком довгого процесу формування традиційної європейської родини. Зважаючи на те, що цей перехідний процес тривав досить довгий час (близько X ст.), саме у цей період були закладені основні принципи співіснування чоловіків і жінок у сучасному світі.

Беручи до уваги той факт, що первісна сім'я розвивалась у час, коли книгодрукування ще не було винайдене, відомості про її функціонування доволі мізерні. Так, відомо, що давні германи, ще не об'єднані спільною державою, мешкали на просторах від Рейну до Вісли, жили зі скотарства, знали й хліборобство, але займалися ним менше, ніж вирощуванням тварин. Основою організації був рід, який в усьому виступав як цілісність: у господарстві, на війні, перед судом.

Час та енергія, що вивільнились від безкінечних подорожувальних в результаті осілого способу життя, відводились на створення вищих культурних цінностей.

Маленьке коло найближчих родичів набувало для кожної людини все більшого значення. Сім'я була на той момент спільнотою з патріархальним укладом, що являла собою трудове і виробниче об'єднання, яке було одночасно і вихователем дітей [3; 9]. Праця тут була, насамперед, засобом виховання нащадків. У господарському розумінні родина була замкненим простором, де майже все вирощувалось і вироблялось своїми силами.

Моногамія сім'ї, яка починає зароджуватись у цей період, заснована на першочерговій ролі чоловіка і мала чітку мету: народження дітей, походження яких не підлягало б сумніву, адже саме вони через деякий час повинні були вступати у володіння батьківським спадком [4; 65]. Тепер сім'я стала більш міцною, її скріплювали матеріальні інтереси обох членів родини, які робили однаковий вклад до сімейної скарбниці при укладанні шлюбу. Та це рівноправ'я досить швидко зникало, в результаті чого відбуваються зміни у ставленні чоловіка до дружини, як до своєї власності, як до речі, що повністю йому належить. Таким чином, встановлення моногамного шлюбу, який був великим історичним прогресом, означало разом з тим і відносний регрес, коли розвиток однієї людини відбувався за умови пониження іншої [4; 62].

Отже, формою співіснування германців у перші століття нової ери були первісна сім'я (проявом якого спочатку були общини, потім – рід, а пізніше – моногамна сім'я); прагнення до відокремлення від загалу; утворення власної родини, кожен член якої вже з раннього дитинства вчився вважати себе потрібним і активним членом спільноти, об'єднаної сімейними обов'язками.

Другий етап розвитку німецької родини – *докапіталістичний* – зумовлений приходом епохи феодалізму – суспільно політичного устрою, в якому володіння землею було сполучене з військовою службою. Вперше цей термін був запропонований К.Штрамайером та А.Шульц на позначення типу сімейно-виробничого співіснування німецької сім'ї, що тривав з IX – до п.XVII ст. [5; 27].

Сім'я об'єднувала в епоху Середньовіччя всіх, хто жив у домі, тобто всю хатню спільноту, яка поєднувала не лише кровних близьких, а й наймитів та наймичок [6; 60]. Дітей у таких родинах було завжди багато, іноді навіть до 10, що свідчило про фізичне здоров'я батьків та матеріальну спроможність роду, де вони виховувались.

Зважаючи на те, що засоби для виробу продукції у родинах дрібних підприємців знаходилися у будинках, робота і проживання зводилися для них під один дах. Станки, усілякі види складів, матеріали для виробу продукції, контора, де велись підрахунки сімейного бюджету – все це знаходилося у одному будинку. На сходах і у коридорі спостерігався постійний рух; центральний вхід відводився клієнтам і був постійно відчинений – межа між приватним та суспільним життям була стерта [7; 17].

Особлива увага до матеріальної сторони існування, притаманна німецькому народові, стала причиною підписання контрактів між дітьми та батьками. Нотаріально зафіксовані права дітей на родинну власність після смерті матері й батька зменшували вірогідність виникнення конфліктів між нащадками і більш – менш рівного розподілу їх майбутніх життєвих шансів. Правило, за яким найстарший син успадковував все майно, змушувало інших дітей уже в підлітковому віці покидати дім у пошуках роботи, але передача накопленого старшій дитині аж ніяк не гарантувало батькам належний догляд від неї у старості [6; 83]. Тож, підписавши такий договір і чітко визначивши форму стосунків з дітьми у подальшому житті, вони могли спокійно доживати віку з впевненістю, що їх родинна справа, будинок і вони самі не залишаться без уваги.

Тільки чоловік, господар, пан уособлював юридичну, економічну, скеровуючу і виховну владу у середньовічній родині, але він і ніс відповідальність за всіх її членів. Жінка не сприймалась як особистість, тільки як дружина пана N, донька пана N тощо. Традиційне коло інтересів німецької жінки визначала відома алітерація Вільгельма II, німецького кайзера та короля Пруссії на межі XIX – XX ст.: *Kinder, Küche, Kirche* (drei K) – діти, кухня, церква. За цим висловом, вона повинна була займатися вихованням підростаючого покоління, піклуватися про чоловіка і дотримуватись у повсякденному житті моральних принципів, що пропагувала церква. Отже, спільнотою жінка сприймалась скоріше як прислужниця – особа, що не має власного судження про події, що відбуваються навколо неї, або не має права його висловити.

Німецька родина бідняків XIV – XVII ст. переживала великий процент смертності новонароджених, спричинений епідеміями невиліковних хвороб, низьким рівнем тривалості життя жінок (55 років), довгими війнами, на яких гинули тисячі юнаків [6; 83]. Це стало причиною виходу закону, що сприяв полігамії у шлюбі. Тепер одному чоловіку дозволялось мати кілька жінок, адже багато з них втрачали надію народити дитину через загибель чоловіка на війні.

Таким чином, ознакою середньовічної Німеччини була докапіталістична сім'я з патріархально–авторитарною родинною структурою, прикладом для якої був загальний соціальний устрій країни [7; 17]. Система, яка дозволяла не відділяти роботу від дому, слугувала укріпленню сімейних відносин та виникненню поняття спадковості не тільки матеріальних, але й духовних та культурних цінностей кожної окремої родини, що передавались від покоління до покоління.

Кінець XVII ст. позначився для Німеччини утворенням третього етапу розвитку сім'ї – *індустріальної* – який був типовим для населення до п. XIX ст. Це було спричинено, насамперед, політичними подіями у державі, а саме, закінченням Тридцятирічної війни та підписанням Вестфальських трактатів. У країні поширювалась роздрібненість, тепер вона складалась з 300 великих та мілких князівств, 51 незалежного імперського міста і до 1.500 тисяч невеликих лицарських володінь. З початку XVIII ст. у країні намітилось повільне економічне зростання, яке, насамперед, було пов'язане з виникненням мануфактур і занепадом німецької ремісничої промисловості. Окремі виробники зі своїми помічниками не могли скласти гідної конкуренції великим фабрикам, які почали активно будуватись у містах з багатотисячним населенням, тому реміснича справа поступилась правом на вироблення продукції індустріальним магнатам. Ідилія докапіталістичної Німеччини замінює капіталізм зі своїми гігантськими трубами, що димлять цілий день, машинами, робота яких супроводжується неймовірним гуркотом, людьми, які мають невгамовну спрагу до накопичення грошей [3; 17].

Економічні зміни аграрного напрямку розвитку на індустріальний відразу ж позначились на німецькій сім'ї. По–перше, відбувся розподіл трудової та приватної частини життя німців. По–друге, впроваджувалась активна зайнятість на виробництві як батька, так і матері. По–третє, з'явилась чітко запланована стратегія у вихованні й освіті підростаючого покоління, спрямована на обов'язкове отримання професії [5; 27].

Поч. XIX ст. – висхідний пункт появи традиційної бюргерської малої родини (die bürgerliche Kleinfamilie) [5; 28], що складалась з батька, матері та їх дітей. Покращення життя в містах, винахід нових засобів пересування та комунікації сприяло поширенню тенденції до зміни місця проживання основної частини населення Німеччини, яке тепер масово переїжджало до міста і там утворювало родину.

Однак для іншої частини новоприбульців у великі міста, які, здебільшого, були вихідцями з бідних селянських родин і не могли заручитись підтримкою своїх родичів, життя в незвичних умовах було далеко не райдужним. Принципи, за якими родина існувала в селі, тут не відтворювались, а рівнялись на вищих за соціальною ієрархією буржуа не було матеріальної можливості. Звичайний день такої родини виглядав наступним чином: чоловік і жінка вранці йшли на роботу (жінки часто працювали на текстильних фабриках, дуже поширених у той час, а чоловіки – на підприємствах важкої промисловості). Пізно ввечері вони повертались додому. Яскравим свідченням втрати тісних стосунків між членами родини є статистичні факти, за яким з 1514 опитаних дітей молодшого шкільного віку для 658 осіб батьківське виховання обмежувалось лише спільною вечерею, бо після 10–12–годинного робочого дня, проведеного біля парових котлів, він не мав наснаги на бесіду чи гру з сином або донькою [3; 21].

Такий спосіб життя негативно відобразився на взаємовідносинах між членами родини. Чоловік та жінка, які не завжди мали нагоду бачитися принаймні 1 раз на день, поступово перетворювались на сторонніх людей, яких об'єднувала спільна житлова площа. Досить розповсюдженою наприкінці XVIII ст. була ситуація, коли чоловік, заробляючи гроші на їжу для родини, не був у змозі допомагати жінці у догляді за 5–7 дітьми. При цьому орієнтири у вихованні (слухняність та покірність) залишились ще з часів Середньовіччя і були непохитними. Щоб слідувати їм, церкви

першими почали пропонувати батькам свою допомогу у денній, двадцятичотирьохгодинній чи то навіть недільній опіці над їх малюками [8; 29].

Отже, підйом промисловості у Німеччині здійснив як позитивний, так і негативний вплив на розвиток так званої індустріальної сім'ї. З одного боку, не можна не відзначити той факт, що німецький громадянин, який знаходився на найнижчому соціальному щаблі епохи Середньовіччя отримав нарешті можливість піднятися вгору; з іншого боку – безповоротно порушилась структура традиційних сімейних відносин і принципів виховання дітей у великій родині, що складалась з 3–4 поколінь. Проте цей негативний наслідок Французької революції частково знівельовувався встановленням більш партнерських відносин між чоловіком та жінкою, а, отже, поступовою заміною патріархального укладу індустріальної сім'ї, що був типовим для Німеччини ще з часів германців, на рівноправний між обома дорослими.

Середина XIX ст. у Німеччині позначилась Революцією 1848 року, метою якої було національне об'єднання Німеччини та остаточне звільнення селян від феодалної повинності [9; 396]. По всій країні підіймаються народні повстання, причина яких – відсутність стабільності і відкритих перспектив для представників робітничого класу. У державі активізується соціальне питання, наслідком чого було прийняття низки законів наприкінці XIX ст., що стосувались заборони використання праці дітей до 12 років; встановлення максимальної тривалості робочого дня до 6 годин для молоді; введення мораторію на використання дитячої та юнацької нічної праці [10; 166].

Економічна та соціальна нестабільність у країні, звичайно ж, відбилась і на німецькій родині, яка, пристосовуючись до загально-історичних змін, також видозмінювалась. Початок XIX ст. – період формування *стандартної європейської сім'ї*, типової для четвертого періоду розвитку німецької родини, і поширеної до 90–х р. XX ст. Постійна загроза безробіття за короткий період часу змушує майже вдвічі збільшити участь жінок, особливо у родинах з низькими статками, у виробничому процесі: у 1882 році працювало 4,2 мільйони, а в 1907 – вже 8,2 мільйони жінок. При цьому 132.000 заміжніх осіб крім основної роботи мали ще й додаткову, не враховуючи обов'язки домашньої господарки й виховательки своєї дитини. О.Рюле у своїй книзі «Дитина та середовище» пише: «Для дітей матері–пролетарки початку XX ст. сім'я як перше природне і цінне джерело виховання і освіти ... більше не існує. Ці заморені людські істоти (жінки), які на своїх плечах несуть багаточисельні тяготи праці і турбот, які живуть, немов тварини, збираються біля воріт фабрик не через відразу до домашніх та материнських обов'язків, не заради прагнення до розкоші та задоволення збільшити свої доходи, а через гостру бідність, крайню жорстоку бідність» [3; 23].

Кількість родин, які вирішують не обтяжувати своє матеріальне становище появою дитини, у 1915 році складає 16 % [7; 97]. Нормою стала відмова від багатодітності, адже умови проживання пересічної німецької родини на початку століття були більш ніж незадовільними.

Важке становище німецької родини у перші десятиріччя XX ст., тотальний негативний настрій переважної частини країни, погіршений наслідками Першої світової війни, був використаний на початку 30–х років А.Гітлером, вихідцем з такої ж сім'ї, як і більшість громадян країни, який вмів скерувати у своїх цілях повстанські спроби незадоволених важким становищем німців. Ознакою тогочасної німецької родини було сполучення повної професійної зайнятості чоловічого населення Німеччини, системи соціального забезпечення громадян та принципу надання субсидій громадянам. Внесок чоловіка в сімейне життя полягав у забезпеченні родини їжею та гарантуванні соціальних прав дружині. Жінки ж були скеровані на виконання репродуктивної функції та ведення домашнього господарства.

Націонал–соціалісти, які повністю схвалювали таку сімейну модель, видавали постанови, що за їх поглядами, мали сприяти укріпленню німецької родини. Так, у Третньому Рейху надавались великі кредити на облаштування будинку чи квартири молодій родині або на народження малюка, але тільки за однієї умови: дружина повинна була залишити роботу і піклуватись винятково про чоловіка і дітей. При чому, чим більше дітей народить жінка, тим менше грошей вона повинна буде віддати державі в якості сплати за наданий нею кредит [11; 11].

Життя німецької сім'ї у післявоєнний час було доволі складним, як, утім, і існування всіх європейських країн, що зазнали наслідків фашистської навали. Багато сімей було повністю знищено, безліч дітей залишилось без батьківської опіки. Чотири роки по цьому країна ще існувала у стані надзвичайного положення, а у 1949 році було проголошено появу двох нових європейських держав: Федеративної Республіки Німеччини та Німецької Демократичної Республіки. Кожна з цих частин Німеччини розвивалась за своїм, відмінним від іншої, економічним та соціальним курсом.

Прагненням кожної німецької жінки 40–50-х років ХХ ст. стала наявність диплома про закінчену вищу освіту. Такий документ гарантував майбутній вчительці, медсестрі чи кравчині постійне місце роботи, належну заробітну платню, а, як наслідок, незалежність від чоловіка. Ця тенденція збільшується і зараз. Так, у 1970 році кількість студенток вузів Німеччини складала 30%, в 1991 році – 44, 3%, при чому більшість з них навчалась на так званих «чоловічих» факультетах – математичному, юридичному, правовому [8; 16].

Отже, ознаками функціонування стандартної європейської сім'ї стали: майже 100% зайнятість жінки на виробництві, встановлення партнерських стосунків між чоловіком та дружиною; поступова відмова від застосування дитячої праці.

Останній, п'ятий етап нашої періодизації – *сучасна європейська сім'я*. Її функціонування на території ФРН почалося у 90-х р. ХХ ст. і триває у наш час. У сьогоднішній Німеччині, яка була об'єднана у 1991 році, не існує єдиної моделі сім'ї. Переважна кількість молоді живе у громадянському шлюбі, не наважуючись народжувати дітей і приносити їм в жертву свою незалежність. Цей вид сімейного співіснування, на жаль, став типовим не тільки для ФРН, а й для всієї Європи. Досить поширеними є такі сімейні форми, коли дитину виховує одна мати чи тільки батько; в останні роки з'явилися також гомосексуальні пари, де вихованням малюка займаються дві жінки або два чоловіки [12]. Проте психологами доведений той факт, що діти, які ростуть у неповних сім'ях, не тільки не поступаються у своєму розвитку дітям з традиційних родин, де є і мати, і батько, а й навіть більш спроможні швидко приймати рішення, взяти на себе відповідальність за якийсь вчинок тощо [13; 38]. Велику роль відіграє також те, що проблемами сім'ї і виховання дитини в ній зокрема переймається велика кількість державних комітетів Німеччини. У Федеративній Республіці давно усталеним є той факт, що дитина – це не просто новий член однієї з німецьких родин, а насамперед – новий громадянин, тому всі проблеми, пов'язані з ним, стосуються чи не в першу чергу державу, а вже потім – безпосередньо батьків.

Фінансова та юридична незалежність німецьких дружин від своїх чоловіків, безсумнівно, не могла не вплинути на якість відносин між ними у родині. Тепер це не патріархальні чи матріархальні, а виключно партнерські стосунки, навіть інколи занадто відсторонені. Народження дитини не припиняє кар'єрного зросту жінки, яка все частіше довіряє своїх малюків гувернерам, а пізніше вихователям і вчителям. Шлюбний контракт урівнює права та обов'язки подружжя.

На початку ХХІ ст. типовою для Німеччини є сім'я, де жінка не тільки не поступається чоловікові заробітком та посадою, яку вона обіймає, а й часто домінує над ним у цих аспектах. Свідченням цих змін стало нове трактування на початку ХХІ ст. «тріох К». В наш час це скорочення дифінують як Kinder, Küche, Karriere (Діти, кухня, кар'єра), при чому головне місце у житті німецької жінки, в залежності від її амбіцій та принципів, може займати кожне з названих «К».

Отже, сучасна європейська сім'я у Німеччині – явище економічне, демографічне і соціокультурне. Вона відображає всі суперечності, які є у суспільстві та державі, є своєрідним «мікрокосмом» зі своїми звичками, традиціями та принципами співіснування між її членами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку у цьому напрямку. Провівши історичний аналіз розвитку німецької сім'ї, ми пропонуємо наступну періодизацію етапів її розвитку:

І етап (п. нової ери – ІХ ст.) – первісна сім'я, ознаками якої стали поступовий перехід від общини до моногамної родини; прагнення до виокремлення власного середовища для проживання на ньому разом з найближчими людьми та превалювання патріархату у повсякденному сімейному житті.

II етап (IX ст. – п.XVII ст.) – докапіталістична сім'я, типовим для якої було поєднання у родинній спільноті не лише кровних близьких, а й усіх робітників та прислужниць, що мешкали під одним дахом зі своїми господарями. У докапіталістичній родині панувала авторитарно–патріархальна система відносин між її членами. Робота та проживання зводились до одного місця.

III етап (к.XVII ст. – п.XIX ст.) – індустріальна сім'я. У цей період відбувається розподіл трудової та приватної частини життя. Розповсюджуються випадки працевлаштування жінки. Поширюється вид родини, яка складається тільки з двох поколінь. Стосунки у сім'ї змінюються на патріархально–партнерські.

IV етап (к. XIX ст. – 90-і р. XX ст.) – стандартна європейська сім'я. Характерним для цього етапу стала майже стовідсоткова зайнятість жінки на виробництві; встановлення партнерських стосунків між чоловіком та дружиною; відмова від народження дітей.

V етап (90-і р. XX ст. – п. XXI ст.) – сучасна європейська сім'я, типові ознаки якої – поява нетрадиційних сімейних пар, збільшення кількості громадянських шлюбів, принципова незалежність жінки від чоловіка, активне застосування гувернантів з-за кордону для виховання дітей.

Детальний аналіз та періодизація етапів становлення німецької родини є неодмінною частиною вивчення процесу сімейного виховання у Німеччині. Творче засвоєння європейського, а в нашому випадку, німецького педагогічного досвіду, безсумнівно, сприятиме покращенню функціонування інституту української родини.

Література

1. Поставий В. Сучасна сім'я і її педагогіка/ Ін-т систематичних досліджень освіти; АПН України. Ін-т педагогіки.–К.: Освіта, 1994.–64с
2. Müller C. Das Phänomen der Familienformen im Wandel: Ist die Familie ein Auslaufmodell? // www.grin.com/de/preview/29978.html
3. Реле Отто. Ребёнок и среда / Пер. с нем. М.Айзенберг.–Л.: Госиздат, 1924. – 125 с.
4. Маркс К., Ф.Энгельс. Сочинения. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1961. – 746 с.
5. Strohmeier, K.P., Schultz, A. Wandel der Familie und sozialer Wandel als Herausforderungen der Familienpolitik. Bochum 2005.
6. Історія європейської ментальності / За ред. Петера Дінцельбахера/ Переклав з нім. Володимир Кам'янець. – Львів: Літопис, 2004.–720 с.
7. 7.Staudt, R/ Voltz, G (1979): Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt a. M.: Insel Verlag.
8. Emmerling, Th. (1994): Karriere mit Kind? Kinderbetreuung in Deutschland. Düsseldorf: Zebulon-Verlag.
9. Новая история стран Европы и Америки: Первый период: Учеб. Для студентов вузов, обучающихся по спец. «История»/ Г.Л.Арш, В.С.Бондарчук, Л.И.Гольман и др.; Под ред. А.В.Адо. – М.: Высш.шк., 1986. – 623с.
10. Крип'якевич І.П. Всесвітня історія (У трьох книгах): Кн. 3: Найновіші часи. – К.: «Либідь», 1995.– 286 с.
11. Zerrahn, S. (2002): Familien in Deutschland. Ein Frontbericht. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
12. Nave–Herz, R. (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Primusverlag.
13. Rauchfleisch, U. (1997): Alternative Familienformen. Eineltern, gleichgeschlechtliche Paare, Hausmänner. Göttingen: Vandenhoeck & Rurecht.

Шелехов В.

ГРУПОВИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ІНЖЕНЕРНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (20-І РР. XX СТ.)

У статті розкрито походження групового методу навчання; основні засади запровадження групового методу у вищій інженерній освіті України періоду 20-х рр. XX ст.; умови ефективності застосування активної методики; надано практичні рекомендації щодо запровадження активних форм і методів навчання на сучасному етапі розвитку вищої інженерної освіти в Україні з огляду на завдання, що постають в наслідок приєднання до Болонського процесу.

Ключові слова: груповий метод навчання, активні форми і методи навчання, самостійна робота студентів, поточний контроль.

Актуальність дослідження. В результаті приєднання до Болонського процесу перед українською системою вищої інженерної освіти постають глобальні завдання. Центральною ідеєю реформування системи вищої освіти України за принципами Болонської конвенції є переорієнтація навчального процесу на пріоритетність форм самостійного навчання. Такий акцент повинен забезпечити реалізацію завдання вищої освіти – підготовка фахівця, здатного до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально–культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Враховуючи ці концептуальні ідеї, ми вважаємо актуальним проблему запровадження активних форм навчання у вищій технічній школі з огляду на використання позитивних здобутків у цій сфері в історії педагогіки України 20–х рр. ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі проблему активних форм навчання в історичному аспекті досліджують М.Мірошніченко, В.Липинський. В історіографії проблемою займалися Я.Столяров, Є.Троцюк, Н.Державін, А.Реформатский, А.Машкін, Я.Ряппо та інші. Праці цих авторів безумовно формують міцну фактологічну базу, об'єктивно оцінюють історичні події, відображають реальний настрій в освітній соціосфері реформаційної доби (20–х рр. ХХ ст.). Однак дослідники недостатньо глибоко розкривають педагогічний аспект проблеми.

Постановка завдання. Розкрити основні засади запровадження групового методу навчання у вищій інженерній освіті України в 20–і рр. ХХ ст.. Надати практичні рекомендації щодо запровадження активних форм і методів навчання на сучасному етапі розвитку вищої інженерної освіти в Україні з огляду на завдання, що постають в наслідок її приєднання до Болонського процесу.

Протягом 20–х рр. уся методика була зорієнтована на активну самостійну роботу студентів під час аудиторних занять, де викладач виконував контролюючі та корегуючі функції. У цьому складалася головна сутність так званих активних методів навчання, спрямованих на перетворення ролі студента з пасивного приймача на активного учасника навчального процесу. Активні методи стали у центрі навчального процесу і замінили у цій ролі лекції.

Як зазначав професор Харківського технологічного інституту Я.Столяров у 1925 р., роль професора при активному методі занять – це не провідник знань, а організатор і керівник колективної та індивідуальної роботи студентів, який повинен спрямовувати роботу кожного окремого студенту у необхідному напрямку. В центрі повинна стояти самостійна робота студента – проробка теорії, експерименти в лабораторії, робота на виробництві, заняття в бібліотеці тощо [8, с. 25].

Походження групового методу зобов'язано американським методам – Дальтон–план і метод проектів. З методу проектів було узято принцип роботи за завданнями, з Дальтон–плану – принцип цільового настановлення (вказується об'єм, зміст і мінімум необхідних досягнень в процесі виконання завдання) і принцип планування (встановлюється календар праці та вказується термін виконання завдання). З обох американських методів було запозичено принцип самостійної роботи студентів, але замість індивідуальної була запроваджена колективна робота в ланках, на які розбивалася група [9, с. 51].

На відміну від просемінарію (метод навчання у дореволюційній Росії) груповий метод починали застосовувати з перших курсів навчання, коли студентами ще не напрацьовано фактичний матеріал, який вони повинні засвоювати шляхом дослідної роботи. Таким чином, груповий метод був проблемним методом навчання, для ефективності якого необхідна мінімальна кількість студентів у групі та максимальна кількість аудиторних годин, адже просування по навчальному матеріалу йде повільно. У свою чергу подрібнення студентів на невеликі групи (25 – 30 чоловік) вимагало розширення штату викладачів, збільшення кількості навчальних приміщень (лабораторій, кабінетів, креслярень тощо), забезпечення навчальною літературою. Звичайно, за важких матеріальних умов таких можливостей вища технічна школа протягом 20–х рр. не мала [1, с. 49]. Отже, об'єктивно були відсутні сприятливі умови для ефективного запровадження групового методу навчання.

За таких умов найбільш адекватною і бажаною формою навчання була все таки лекція (найдешевший метод), яка активно витіснялася з навчального процесу [8, с. 26]. Навіть за сприятливих умов, шляхом тільки одного групового методу (як універсального) не можна було досягти бажаної широти, глибини і системності знань студентів.

Вже з 1922 р. у КПІ було запроваджено семінарійний (груповий) метод навчання, який полягав у колективному опрацюванні навчального матеріалу в аудиторії під керівництвом викладача [2, с. 41]. Але докладні методичні розробки проведення занять за груповою метою з'явилися у середині 20-х рр.. Умови ефективності та основні недоліки запровадження нового методу відображалися у директивних документах Укрголовпрофосу від 24 листопада 1924 р. «Про групові заняття в ВУЗах» і Методкому від 21 березня 1925 р. «Методичний лист у справі методів викладання та обліку знань студентів». У документах зазначалося, що передумовою переходу на груповий метод повинна бути належна підготовка студентів і викладачів. Загальні принципи організації групової роботи: студенти певного курсу розбиваються на групи (25–30 чоловік), для кожної виділяється керівник (груповод), який підпорядковується відповідальному викладачу (професор). Професор розробляє загальний план роботи курсу, проводить вступні, проміжні, підсумкові лекції, а груповоди контролюють самостійне виконання студентами завдань професора [4, с. 37–38]. У кожній навчальній програмі необхідно виділяти загальну частину – мінімум знань, вмінь і навичок, які студент повинен засвоїти в процесі колективної роботи як базис даної дисципліни. Також виділяється спеціальна частина – індивідуальні завдання для кожного студента, які виконуються з використаннями знань, отриманих під час вивчення загальної частини. Серед недоліків було відмічено використання групового методу у необладнаних кабінетах, завеликих групах по 50–60 чоловік, відсутність методичної роботи і керівництва з боку предметних комісій. За таких умов, зазначено, що краще не використовувати активного групового методу [4, с. 41, 43].

Як реалізовувались ці нормативні документи на практиці можна прослідкувати на прикладі Харківського технологічного університету. Так, професор Я.Столярів у 1925 р. описав методику проведення навчання на основі групового методу. Відповідно до навчального робочого плану дисципліни група студентів отримує цільове завдання для виконання за певний період часу. Цим завданням може бути вивчення студентами певного розділу дисципліни, проведення лабораторної роботи, розробка проекту, виконання виробничої роботи і т.ін. У робочому плані фіксується об'єм, зміст завдання, мінімум досягнень, які студенти повинні виявити під час рішення завдання і терміни його виконання [8, с. 31].

Наступним етапом роботи йде розподілення завдання між студентами даної групи. У кожному завданні виділяється загальна частина, обов'язкова для усіх студентів групи (основні положення розділу, придбання навичок у виконанні певних операцій, розрахункових, графічних, експериментальних або виробничих). Ознайомлення студентів з загальною частиною проводиться колективно та індивідуально під загальним керівництвом викладача. На даному етапі роботи можна використовувати лекцію–бесіду, оскільки ця форма навчання допомагає орієнтуватись в загальних задачах курсу і методах роботи. Кількість лекцій не повинна бути завеликою, так як матеріал переважно повинен оброблятися студентами самостійно. По окремим предметам і питанням лекцій може не бути взагалі, студенти вивчають матеріал за рекомендованим посібником або безпосередньо на виробництві, використовуючи вказівки керівника. Матеріальний залишок цієї частини роботи студентів складається з конспектів лекцій, виписок з літератури, виконаних вправ, описів лабораторних робіт, виробів виробничого характеру і т.п. На цьому матеріалі засновується облік роботи студентів [8, с. 32].

Наступним етапом роботи є індивідуальне виконання студентами спеціальної частини, яка виділяється з загальної теми завдання і приходиться на кожного студента окремо. Розподілення завдань може проводитись студентами самостійно з фіксацією викладачем для обліку. Індивідуальна проробка студентами своєї теми проводиться на базі знань і навичок, які вони отримали у процесі попередньої підготовки до теми, а також за допомогою додаткових посібників, вказаних керівником, або додаткових робіт

в лабораторії, або екскурсій на виробництво і т.ін. Група повинна сама слідкувати за виконанням кожним студентом його завдання. Якщо робота одних студентів затримує роботу інших, то допускається взаємодопомога, однак за умов, що увесь матеріальний результат роботи кожного студента буде засвоєний і виконаний самостійно. Керівник під час індивідуальної проробки повинен контролювати хід роботи студентів, роз'яснювати ускладнення, незрозумілі моменти, затверджувати окремі частини роботи, спонукати до поглибленого вивчення теми. Паралельно керівник отримує попередній матеріал для оцінки працездатності кожного студента і наявності у нього необхідної підготовки до роботи [8, с. 32–33].

Останнім етапом в опрацюванні завдання теми є інтегральна доповідь одного або декількох студентів у присутності усієї групи, яка приймає участь в дискусіях. На цьому етапі проводиться критичний аналіз отриманих результатів, виявляються позитивні досягнення виконаної роботи в цілому і роботи кожного з учасників окремо, а також ступінь самостійності, творчої ініціативи і умінь розбиратись в питанні – все це служить критерієм при обліку і оцінці результатів студентської роботи. Дуже важливо, щоб оцінка досягнень студентів проводилась невід'ємно від навчального процесу – поточний облік успішності [8, с. 33].

Головним недоліком групового методу А.Машкін виправдано вважав відсутність цілісного, синтетичного охоплення вивченої теми. З метою ліквідації цього недоліку професор повинен проводити заключні, підсумкові, узагальнюючі лекції [4, с. 33–36].

В результаті обговорень нової методики було виділено основні фактори, які необхідно враховувати при організації навчання за груповим методом: 1) характер предмету; 2) наявність підручників та допоміжних засобів навчання; 3) ступінь підготовки учнів; 4) наявність методично підготовлених керівників.

Для того, щоб групові заняття не перетворювались на читання лекцій необхідно використовувати наступні прийоми: 1) шляхом загальної розмови керівника з групою ставляться запитання, на які студенти повинні давати відповіді; 2) колективне розв'язування вправи; завдання дається всій групі, а керівник лише допомагає студентам у випадку виникнення ускладнень; 3) задавати індивідуальні теми кожному студенту і розробляти їх за участю всієї групи; 4) розподіляти матеріал між студентами; призначати консультаційні години [4, с. 37–38].

Учасник реформаційних процесів М.Челяпов звертав увагу на те, що орієнтація на самостійну роботу студентів вимагає більш уважного керівництва з боку викладачів. При цьому не усі предмети навчального плану можна вивчати активним методом. М.Челяпов слушно зауважував, що активна робота студентів вимагає більше часу і більше витрат сил з боку студентів. Тому, виходячи з педагогічного досвіду і практики, за допомогою групового методу можна вивчати не більше трьох предметів на тиждень. У той час, коли тижневий розклад студентських занять містить 6–7 предметів. Звідси стає зрозуміло, що на активні методи навчання необхідно переводити тільки найбільш важливі для даного профілю предмети. Інші, загальноосвітні або допоміжні, можуть викладатись шляхом лекційного методу [7, с. 190–191].

Аналізуючи практику запровадження групового методу, професор А.Реформатський відзначав наступні позитивні елементи: активізація студентів, наближення їх до керівника, який має можливість краще контролювати навчання студентів, вчасно виявляти ускладнення і ліквідовувати їх. Одночасно, були відзначені викривлення під час запровадження нового методу навчання: перехід на суцільне студіювання підручнику, залучення великої кількості молодих викладачів (груповодів) без педагогічного досвіду, одночасне відсторонення від роботи зі студентами найкваліфікованішої частини науково-педагогічних працівників – професорів [6, с. 1–2].

Як відзначає сучасний дослідник М.Мірошніченко, протягом 1924–1928 рр. саме педагогіка колективу, а не особистості спричинила розповсюдження групового методу навчання, який призвів до зниження якості підготовки інженерів [5, с. 15]. Одночасно В.Липинський зауважує, що методи навчання 20-х рр. орієнтувалися на розвиток навичок самостійного пошуку у студентів і носили потенційно позитивний характер [3, с. 2, 5]. На наш погляд дійсно, груповий метод мав позитивний потенціал, як проблемний, дослідницький метод, але його запровадження за відсутності належної матеріально-технічної, кадрової, методичної бази було

передчасним. Використовувати груповий метод доречно на старших курсах, коли у студентів сформовано певний багаж знань і практичних навичок. Крім цього, цей метод повинен бути епізодичним, а не займати ведучі позиції у навчальному процесі.

Висновки. Серед основних засад запровадження групового методу навчання у вищій інженерній освіті України в 20-і рр. ХХ ст. ми виділили: 1) активна технологія навчання базувалась на самостійній роботі студентів як під час аудиторних занять, так і домашнього опрацювання; 2) роль викладача полягала в раціональній організації, поточному контролі і корегуванні самостійної роботи студентів; 3) пріоритетного значення при визначенні підсумкової оцінки з дисципліни набув поточний облік успішності навчання студентів, при цьому екзамени відмінялись; 4) в центрі навчальної роботи студентів лежали методичні розробки–інструкції, які отримали назву “завдання”; 5) подібно до кредитно–модульної системи навчальний план і навчальні робочі програми розбивались на завдання (модулі), послідовне вивчення яких і складало навчальний процес.

Стосовно практичних рекомендацій на наш погляд, структура навчання, побудованого за принципами активного методу, може бути взята за основу при розробці форм самостійної роботи студентів як ключової в контексті Болонського процесу. При цьому необхідно поєднувати групову та індивідуальну роботу зі студентами і урізноманітнювати форми контролю за їх навчально–дослідною діяльністю. Обов'язковими критеріями ефективності самостійного навчання студентів є належне методичне (докладні інструкції вивчення кожної теми, відповідні за формою і змістом підручники, систематичні консультації, контрольні заходи тощо), матеріально–технічне (обладнані лабораторії, кабінети, належна кількість наочних і навчально–методичних матеріалів тощо) і кадрове (методично підготовлений викладацький склад) забезпечення.

Перспективи подальших досліджень. Проведене нами дослідження не претендує на повне вичерпання теми активних форм і методів навчання у вищих технічних навчальних закладах України в період 20–х рр. ХХ ст.. Серед перспективних напрямків дослідження можна виділити особливості запровадження лабораторно–бригадного методу навчання, систему контролю знань студентів за умов активних форм і методів навчання, особливості запровадження активних форм і методів навчання по різних технічних ВНЗ України.

Література

1. Державин Н.С. К вопросу о методах преподавания высшей школе // Научный работник. – 1926. – № 5–6. – С. 37–50.
2. Київський політехнічний і Київський сільськогосподарський інститут: 25 років (1898 – 1923): Ювілейний збірник. – К., 1924. – 279 с.
3. Липинський В.В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20–ті роки: Автореф. дис. ... д–ра. іст. наук: 07.00.01. – Х., 2001. – 39 с.
4. Машкин А. О системе учета знаний в ВУЗах // Материалы по индустриально–техническому образованию/Народный Комиссариат Просвещения УССР.– Х., 1925. – С. 30–37.
5. Мірошніченко М.І. Вища школа Радянської України в 1920–1928 рр.: Проблеми розвитку, досвід, уроки: Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.02 / Київ. ун–т ім. Т. Шевченка. – К., 1993. – 16 с.
6. Реформатский А.Н. Активные методы преподавания в высшей проф.–технической школе: Тезисы доклада проф. А.Н. Реформаторского (Май 1932 г.). – М.: Типо–лит. им. Воровского в Мск, 1932. – 11 с.
7. Ряппо Я. Развитие и современное состояние украинской системы народного просвещения // Педагогическая энциклопедия. – 2–е изд. – М.: Работник просвещения, 1929. – Т.3. – С. 573–604.
8. Столяров Я.В. Организация учебно–методологической работы в институтах.: ГИУ, 1925. – 93 с.
9. Троцюк Є.В. Семінарій на форма студіювання літератури // Шлях освіти. – 1928. – № 7. – С. 51–53.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА СТОРІНКАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФАХОВОЇ ПРЕСИ (50–ТІ РОКИ ХХ СТ.)

У статті визначені основні критерії вивчення передового педагогічного досвіду, розкриті етапи його дослідження та поширення за матеріалами вітчизняної педагогічної преси 50–х рр. ХХ ст.

Ключові слова: авторська школа, передовий педагогічний досвід, вітчизняна педагогічна преса.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття актуалізуються проблеми виховання соціально активної, компетентної особистості, здатної вистояти в розмаїтті життєвих ситуацій, не втратити гуманістичних орієнтирів, духовно-моральних цінностей особистості, яка внутрішньо приймає, ґрунтовно розуміє і духовно творить особисте “Я” та намагається суттєво впливати на навколишній світ, тобто максимально використовує свій природний потенціал (фізичні, інтелектуальні, духовні ресурси). Такий погляд на виховання і освіту потребує якісно нової підготовки учнів до життя і відповідно нових методів та технологій в освітній діяльності вчительства в цілому та кожного навчального закладу зокрема.

Усвідомлення цих важливих проблем сучасної освіти спонукає науковців, педагогів–практиків розробляти та впроваджувати прогресивні авторські технології навчання й виховання дітей.

Авторські школи – це навчально–виховні заклади, діяльність яких заснована на провідній психолого–педагогічній концепції, яку розробив автор або авторський колектив. Термін „авторські школи” використовується з 80–х років ХХ сторіччя, але коріння цього педагогічного феномену походять з традицій світової педагогіки. Авторським, по суті, були виховні заклади Й.Г.Песталоцці, С.Френе, Я.Корчака, С.Шацького, А.Макаренка, школи В.Сороки–Росинського, В.Сухомлинського, Ф.Брюховецького, Т.Конникової та ін. У науковому обігу радянських часів використовувалися поняття „передовий педагогічний досвід”, „педагог–новатор”.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблеми відкриття та роботи нових альтернативних навчальних закладів в Україні висвітлено у наукових працях та статтях вітчизняних дослідників: М. Антонєць, Н. Антонєць, Л. Бондар, О. Карманов, С. Саяпіна, А. Сбруєва, С. Шевченко, І. Щербань та ін.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення та аналіз понять “передовий педагогічний досвід”, “авторська школа”; визначення основних критеріїв вивчення передового педагогічного досвіду, етапів його дослідження і поширення за матеріалами вітчизняної педагогічної преси 50–х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок 50–х років ХХ ст. – це час, коли в центрі уваги педагогів знаходилися проблеми успішності та дисципліни учнів. Школи захлеснула хвиля другорічництва, неуспішності, порушень дисципліни, злочинності неповнолітніх, виключення із навчальних закладів. Тому школи, де достатньо успішно вирішувалися ці проблеми, перетворювалися на предмет вивчення та узагальнення передового досвіду. Від районних, місцевих відділів народної освіти та керівників передових шкіл вимагалось, щоб вивчення та поширення педагогічного досвіду здійснювалося постійно, протягом усього навчального року та особлива увага зверталася на виявлення педагогічної системи кожного з найкращих учителів. Значний внесок у вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду в післявоєнні часи зробили вчені Українського науково–дослідного інституту педагогіки [1].

Педагогічний досвід учені досліджуваного періоду (Г.Власов, П.Дудник, Г.Пинчук, К.Присяжнюк, А.Стамболцян та ін.) визначали як сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально–виховної роботи. Це – творче, активне засвоєння і реалізація вчителем у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки з урахуванням конкретних умов, особливостей дітей, учнівського колективу та особистості вчителя. Педагогічний досвід виступав важливим елементом загальної культури вчителя, в якій відображалися знання, вміння й

навички, індивідуальні риси його особистості; він постійно розвивався, збагачувався протягом усієї професійної діяльності та освітніх надбань.

Педагогічний досвід учителя, підкреслювали дописувачи, був підґрунтям, на якому зростала його педагогічна майстерність. Водночас він виступав джерелом розвитку педагогічної науки. Це своєрідний пробний камінь під час експерименту, перевірки істинності теорій, концепцій, прогнозів тощо. У процесі педагогічної діяльності досвід осмислювався, оновлювався, спираючись на психолого–педагогічну науку. Педагогічний досвід виражався в технології навчально–виховного процесу, виявленні взаємозалежності його компонентів.

Основними критеріями передового педагогічного досвіду виступали:

- новизна, що виокремлює його з маси позитивної діяльності педагогів;
- висока результативність навчально–виховної діяльності вчителя, яка має бути не випадковою, а наслідком застосування продуманої системи;
- стабільність, тобто результативність навчання і виховання мають бути перевірені часом;
- перспективність, яка передбачає, що досвід також „працює” у практичній діяльності інших педагогів, його можна поширювати, втілювати в життя.

Завідувач Московським обласним відділом народної освіти Г.Власов на сторінках журналу “Народное образование” (1950 р.) у статті „Из практики изучения и распространения педагогического опыта” визначив наступні етапи дослідження та поширення педагогічного досвіду:

1. Виявлення вчителів, які мали повну успішність.
2. Попередня перевірка роботи вчителів та рівня знань їхніх учнів.
3. Вивчення та розкриття педагогічної системи.
4. Обговорення системи роботи найкращих учителів у педагогічному колективі школи, на методичних об’єднаннях районів, в обласному інституті вдосконалення вчителів, на обласних нарадах тощо.
5. Широка популяризація та впровадження найкращого досвіду в практику масової роботи школи.
6. Вивчення ефективності впровадження педагогічного досвіду [2, с. 41].

На сторінках вітчизняної педагогічної преси досліджуваного періоду зазначалося, що в 50–х роках ХХ ст. країна переживала знаменний час. У навчальному процесі було перевищено довоєнну кількість шкіл і учнів у них, видавалося багато нових підручників, педагогічних журналів, газет, школи наповнювалися високо кваліфікованими педагогічними кадрами. Вчителі намагалися забезпечити повну успішність своїх учнів. Для кращого вивчення досвіду проводилися педагогічні ради, виробничі наради, відкриті уроки, створювалися стінгазети, що пропагували найкращий педагогічний досвід. Всі робітники народної освіти усвідомлювали значення передового досвіду. Провідною метою педагогічної громади було не тільки вивчення та використання передових досягнень і методів роботи, а, насамперед, поширення, впровадження прогресивного досвіду роботи у практику шкіл. Центром узагальнення та поширення педагогічного досвіду вчителів повинна була стати саме школа.

Дописувач журналу “Народное образование” (1952 р.) А.Стамболцян у статті “Школа – центр изучения и распространения педагогического опыта” підкреслював, що саме в школах передовий педагогічний досвід поширюється через педагогічні ради, предметні комісії та методичні об’єднання, відкриті уроки, науково–практичні конференції, шкільні виставки кращих робіт учнів тощо. Саме в школі повинні бути створені всі умови для впровадження передового досвіду. Однак слід запобігати його механічному копіюванню, необхідно творчо втілювати в практику передові зразки педагогічної майстерності. Автор підкреслював, що важливим засобом поширення кращого досвіду педагогічної роботи в школі є взаємовідвідування уроків, організація відкритих уроків, обговорення роботи передових учителів на засіданнях педагогічної ради, предметних комісій, методичних об’єднань тощо [8, с. 48].

У зазначений період жодна з країн не була так зацікавлена в розвитку всіх галузей освіти, як Радянський союз. В 50–ті роки ХХ ст. збільшилися державні асигнування на культурно–побутові потреби народу, на освіту, на лікарні, на будівництво театрів, бібліотек, клубів. Саме в ці роки вітчизняні вчителі творчо працювали в школах,

невпинно вдосконалювали організацію та методи навчально-виховної роботи. Кожного року в країні зростало число педагогів-новаторів. Підвищуючи свій ідейно-теоретичний рівень і фахову кваліфікацію, вони працювали над удосконаленням педагогічної майстерності, добиваючись повної успішності своїх учнів.

Кожен передовий вчитель, як зазначали автори на сторінках педагогічної преси досліджуваного періоду, прагнув до подальшого вдосконалення своєї майстерності. Найважливішим завданням керівників шкіл, органів народної освіти, науково-дослідних інститутів була організація всебічного вивчення творчого досвіду передових учителів, його використання у боротьбі за високу успішність учнів у всіх школах. Вчителі спрямовували зусилля на забезпечення високого ідейно-наукового рівня уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу в школі, на пробудження активності всіх учнів на уроці, на виховання вмінь перемагати труднощі, на розвиток самостійного мислення, кмітливості, на досягнення міцності і сталості знань.

Автор статті “Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду” К.Присяжнюк у журналі “Радянська школа” (1952 р.) писав, що у вивченні, узагальненні та поширенні досвіду роботи передових учителів є своя особливість, яка обумовлена творчим характером роботи педагога і проявляється в системі викладу основ наук відповідно до вікових особливостей дітей, у методичній доцільності та ефективності певних прийомів викладання і закріплення навчального матеріалу, у виховних засобах впливу на дітей тощо.

Творча праця вчителя повинна вивчатися, узагальнюватися і поширюватися також творчо. Абсолютно неприпустимим є механічне копіювання зразків роботи передових учителів. Найважливішим завданням вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду є розкриття закономірних зв'язків у педагогічній системі роботи вчителя, зв'язків між засобами, методами, що застосовуються в навчанні та вихованні дітей, і тими результатами, яких досягає педагог, а також зв'язків між хибами в знаннях, навичках і поведінці учнів та причинами, що їх викликали [7, с. 3].

В 50-х роках ХХ ст. створювалося багато збірників та брошур зі статтями передових вчителів, в яких представлявся їхній педагогічний досвід. Старший науковий співробітник Інституту методів навчання А.Гельмонт у статті “О сборниках и брошюрах из опыта передовых учителей” на шпальтах журналу “Советская педагогика” (1952 р.) визначив загальні педагогічні вимоги до публікацій з досвіду передових вчителів та шкіл: комуністична ідейна спрямованість, науковість, правдивість, життєвість та актуальність, конкретність та особливість, показ зв'язку методу та результату, апробація, перевірка та оцінка педагогічного досвіду школи або вчителя [3, с. 112].

Висновки. Отже, в 50-ті роки ХХ ст. у СРСР відроджувалися довоєнні та створювалися нові педагогічні журнали та газети: “Советская педагогика”, “Народное образование”, “Радянська школа”, “Учительская газета”, “Начальная школа”, “Педагогічний вісник”, Вітчизняні науковці, вчителі 50-х років ХХ ст. підкреслювали, що вивчати та передавати педагогічний досвід необхідно насамперед тому, що його поширення та накопичення значно підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Література

1. Богуславский М.В. ХХ век Российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
2. Власов Г. Из практики изучения и распространения педагогического опыта // Народное образование. – 1950. – № 5. – С. 41–47.
3. Гельмонт А.М. О сборниках и брошюрах из опыта передовых учителей // Советская педагогика. – 1952. – № 2. – С. 112–119.
4. Дудник П.Т. До нових успіхів радянської школи // Радянська школа. – 1950. – № 4. – С. 10–17.
5. Пинчук Г. Школа и просвещение на Украине // Народное образование. – 1950. – № 12. – С. 48–55.
6. Передовая – Настоячиво внедряет передовой опыт // Народное образование. – 1955. – № 3. – С. 3–8.
7. Присяжнюк К.Ф. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду // Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3–10.
8. Стамболцян А. Школа – центр изучения и распространения педагогического опыта // Народное образование. – 1952. – № 2. – С. 48–52.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Захарова К.

ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОВИХ ПЕРСОНАЖІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто інтерактивні форми навчання з використанням лялькових персонажів і їх можливості для перебудови навчального процесу, освітлені навчально – теоретичні погляди, домінуючі у цій галузі і зроблені висновки щодо навчального матеріалу і ролі вчителів і учнів у цьому контексті.

Ключові слова: комунікативно–психологічна адаптація, елементарна іншомовна комунікативна компетенція, лялькові персонажі, інтерактивна форма навчання, драматургічні засоби, ляльковий театр.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, науково–педагогічних і суміжних наук. Ця стратегія сьогодні націлена на оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної компетенції та її складових, оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур на основі комунікативно–орієнтованого підходу до навчання.

Наступність при вивченні іноземних мов у початковій, основній та старшій школі забезпечується врахуванням внутрішніх зв'язків при формуванні іншомовної комунікативної компетенції. У початковій школі створюються умови для ранньої комунікативно–психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу, починає формуватися елементарна іншомовна комунікативна компетенція; відповідно розвиваються елементарні комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також елементарні лінгвістичні уявлення та загально–навчальні уміння, що відповідає рівню А1 згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [1, с.6].

У психологічній і методичній літературі пропонується значна кількість ефективних методів і прийомів, які позитивно впливають на навчальний процес. Одним з таких методів є гра. На думку окремих учених гра, з одного боку, – це розвага, вільне заняття, яке проводиться за ради інтересу і є розважальним видом діяльності, з іншого боку гра – один із способів передачі знань і форма навчання [10, с.34]. Використовуючи гру як засіб збагачення учнів новими знаннями уміннями і навичками, ми наповнюємо її дидактичним змістом удосконалення не тільки аспектів мови, а й мовних механізмів (уміння говоріння, аудіювання, читання та письма). Вивчення можливостей застосування гри у навчальному процесі іноземних мов відкриває нові інтерактивні можливості розвитку активності школярів (Р.М.Миронова), підвищення ефективності уроків іноземної мови (Родкін К.А.) тощо.

Шкільна практика показує, що дуже ефективними у процесі навчання дітей початкової школи і основної школи віком від семи до дванадцяти років є ігри з ляльковими персонажами. Багато вчителів мають свого особистого персонажа, який бере участь на всіх етапах кроку. Використання ляльок на уроках іноземної мови рекомендувалось ще у минулих століттях, особливо у Німеччині. Оскільки через ігрові засоби навчання з ляльковими персонажами відкриваються нові інтерактивні можливості, то сучасна дидактика навчання іноземних ставить перед вчителем такі практичні запитання:

1. Показати інтерактивні форми навчання з використанням лялькових персонажів і їх можливості для перебудови навчального процесу.
2. Освітити навчально–теоретичні погляди, домінуючі у цій галузі.
3. Зробити висновки щодо навчального матеріалу і ролі вчителів і учнів у цьому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Центром дидактичних

роздумів сучасності є твердження, що всі форми навчання, незалежно від засобів потребують дискурсивної структури, яка дозволить учневі більш активно брати участь у навчальному процесі. Дослідження ігрової діяльності і її функцій висвітлені у працях таких вітчизняних і зарубіжних учених, як Р.І. Жуковська, І.А. Комаро, Г.А. Ляпіна, А.П. Усова, Л.К. Грицюк, Л.А. Завадська, Р.М. Миронова, К.А. Родкін, В. Daublebsky, H. Fettig, S. Heising, K. Kleppin, A. Raths.

Так, Миронова Р.М. здійснила систематизацію, ігор та розваг у навчальному процесі; Родкін К.А. доказав, що ігри – це цікавий засіб підвищення ефективності іноземної мови. Німецькі вчені Kleppin K. та Heising S. визначили найважливіші моменти сприйняття лялькової гри на вивчення іноземної мови та розвиток мовленнєвих механізмів. Вони показали, що заняття, на яких підтримувалась ініціатива з ляльками були найбільш ефективними [7, с.198,150; 6, с.173].

Виділення невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Сьогоднішнє навчання учнів іноземним мовам характеризується як інтерактивне та мультимедійне. Всі засоби навчання стали атрактивними і примушують вчителів замислитися над навчально – теоретичними та дидактико–методичними питаннями, як діалогічні та кооперативні форми навчання, активізуючи форми навчання, удосконалюючи форми навчання, забезпечуючи комунікативну діяльність, тощо.

Однак навіть після використання великих ресурсів сучасних технологій, аудіовізуальних матеріалів не всі учні досягають достатнього мовного рівня переробки інформації та достатнього рівня мотивації.

Метою та основними завданнями статті є розкриття шляхів удосконалення навчального процесу завдяки використанню лялькових персонажів.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нами було здійснено дослідження ефективності застосування лялькових персонажів у навчанні німецької мови учнів початкової школи з використанням ручних ляльок на уроці. Позитивно підтвердився той факт, що вчителі та учні здебільшого використовують ті ляльки, які вони самі змайстрували. Таким чином вони передають лялькам свій характер.

На уроці лялька може виступати у різних ролях, а саме:

1. Керована учителем лялька говорить з учнем.
2. Керована учнем лялька говорить з іншими учнями.
3. Учень розмовляє з лялькою різними голосами, учні слухають.
4. Один учень розмовляє з лялькою, а інші слухають.
5. Учні інсценують для учнів епізоди казок.

Кожна з цих ролей має свою особисту техніку. Важливим є також той момент, коли гравець може розмовляти різними голосами. Це допомагає виробленню правильного наголосу та акценту. У ляльковій грі можна все перебільшувати, передавати різні наміри. Покращується також техніка мовлення.

Теми, які найбільш підходять до таких ролей можна запропонувати саме такі:

- Wir stellen uns vor.
- Wir entschuldigen uns.
- Wir brauchen eine Information.
- Wir machen ein Kompliment.
- Wir bitten um Hilfe.
- Wir kaufen ein.
- Wir sprechen unser Mitgefühl aus.
- Wir planen eine Reise.
- Beim Arzt.
- Geschwister/Freunde streiten sich.
- Wir suchen unsere Katze.
- Wir suchen eine Wohnung.
- Wir bestellen ein Essen.

На передньому плані комунікативного уроку німецької мови стоїть мовне порозуміння з партнерами у простих ситуаціях. Згідно такої постановки завдання використання ляльок надає багато можливостей. У цьому випадку можна закріпити такі мовленнєві структури, як «Du könntest ja mal...; Warum gehst du nicht mal...» [4, с.88].

Поряд з визначенням ролей і мовленнєвих засобів потрібно продумати драматургічні, технічні засоби.

У вивченні граматичних явищ найбільш впливову роль може грати драматичний ляльковий персонаж. Наприклад, Fifi. Їй 12 років, дуже лінива, найстарша у класі, завжди голодна, неосвічена. Діти ознайомлені з усіма цими характерними якостями Fifi. Fifi завжди бере участь у грі, коли є дійові особи і коли вивчається граматики.

Наприклад, розігрується сценка для закріплення такого граматичного явища, як «Präsens des Verbs «tragen» »:

Martin zu Peter: Trägst du meine Tasche?

Peter: Das geht aber nicht, ich trage schon meine Tasche. Vielleicht trägt Fifi meine Tasche...

Fifi: Ich bin noch viele zu klein. Trag deine Tasche doch selbst.

Перевага використання лялькового персонажу у тому, що закріплення матеріалу відбувається не абстраговано, а наявна фантазія, група дійових осіб різноманітна і весела. Вчитель може спочатку сам розіграти сцену для зразка, а потім розподілити ролі серед учнів.

Наступним вагомим моментом використання лялькових персонажів на уроках іноземної мови, на нашу думку, є ляльковий театр, коли учні самі можуть показати театр, або ж бути його глядачами. У грі лялькових персонажів діти переживають свідомі і несвідомі бажання і стани можуть з ними зіткнутися і ігровим способом. Тому лялькова гра має велике значення у процесі самовизначення дитини.

Експериментальні дослідження показали, що особливо учні молодших класів насолоджуються грою лялькового театру з усіма його історіями і ілюзіями. Багато п'єсок інсценуються з незначною кількістю слів, але дії і їх зміст можна зрозуміти через гру.

Якщо учні самі ставлять п'єску, то тематика часто поєднується з темою уроку. Особливо позитивно показала себе драматизація історій і казок, у яких часто зустрічаються відомі персонажі, як Баба Яга, Змій Горинич та інші. Вивчення ролей у ляльковому театрі потребує затрати часу і тому гру можна провести після уроків або на заняттях гуртка.

Приклад із лялькової п'єси «Ein Hut ist doch kein Haus»:

Maulwurf: Bei drei springe ich vom Hut, eins...zwei...drei...– das ist aber gefährlich, ich traue mich nicht. Würdet, Ihr mir helfen? Dann alle zusammen!

Kinder: eins...zwei...drei

Maulwurf: Das ist aber viel zu leise, ich höre ja gar nichts.

Kinder: eins...zwei...drei

Maulwurf: Jetzt schneller!

Kinder: eins...zwei...drei

Відомі вчені Ellwanger та Grömminger[4] визначають такі форми гри з ляльковими персонажами:

- Закрита форма, коли дія сформована і нічого в ній не змінюється. Глядачі сприймають цю дію такою, якою вона є; і їх реакції обмежуються тим, що вони погоджуються або не погоджуються.

- Відкрита форма, коли гравці посилають імпульс до глядачів. Глядачі керують грою, пропонують дійовим персонажам певні дії.

- Напіввідкрита форма, у якій дійство повністю визначено. Глядачів можна запитати про їх враження.

Практика показує, що відкрита форма гри проявила себе на уроці іноземної мови трохи проблематично, бо гравці ще не володіють у достатній мірі мовними та мовленнєвими засобами і допускають багато помилок, які не можна виправляти під час дії. І, навпаки, напіввідкрита форма гри підтримує мовні та мовленнєві реакції учнів і показала себе успішно.

Слід зазначити, що лялькові персонажі повинні : 1) мати постійне місце зберігання; 2)голова ляльки повинна бути розташована вище голови гравця; 3)ляльки повинні здаватися живими, ніби дихають; 4)важливе вертикальне положення ляльки; 5)гравець повинен любити свого лялькового персонажа, але виступати з ним у контрасті.

Багато звертати увагу на те, щоб проговорювалися не лише стереотипні заучені діалоги. Діалоги повинні відображати реакції, які підходять до ситуації. Окремі сценки повинні бути підготовлені.

Перед тим, як роздавати ролі та розподіляти ляльок, учитель повинен чітко вирішити і продумати такі моменти:

- Які ролі виконуються?
- Які ролі грають ляльки?
- Як повинен вести себе ляльковий персонаж?
- Які мовленнєві засоби повинні закріплюватися?
- Які мовні вирази, модальні частки, тощо можуть збагатити гру?
- Які варіанти можливі у запланованому діалозі?
- Які завдання я можу дати учням для підготовки сценок?
- Як я розподілю ролі серед учнів?

Учням дуже подобається, коли ляльковий персонаж хвалить їх, допомагає, робить пропозиції, виправляє, робить помилки, шуткує, смішить, керує дискусією. Можна використовувати багато таких персонажів у різних ролях. І вчитель, і учні роблять також свій внесок у хід бесіди або діалогу.

На уроці іноземної мови допомагають вчителю у навчанні постійні лялькові персонажі, які беруть на себе частину керуючої і оцінюючої функції. На таких уроках учні ставляться до ляльки більш впевнено ніж до вчителя, охоче навчаються правилам поведінки у класі, уважно і критично слухають.

Ляльковий персонаж у якості стимулюючого навчання потребує фантазії учнів, допомагає їм закріпити певні мовні та мовленнєві структури.

Так, наприклад, у якийсь проблемний момент з'являється песик «Дружок» і жаліється, що він самотній, звертається до учнів і просить поради що йому робити, з ким він може розважитися.

Досвід проблемної роботи й експериментальні дослідження процесу навчання у 3 – х та 4 – х класах з використанням лялькових персонажів свідчать про те, що насамперед забезпечується підключення школярів у дію, яка активізує як мислення, так і почуття. Діти з великим задоволенням і бажанням приходять на допомогу гномуку Джері, щоб розташувати у відповідному порядку букви алфавіту, допомагають озвучити казку «Теремок», вони постійні учасники сценаріїв та всього, що відбувається на уроці.

У школярів початкової школи надовго запам'ятовується те, що визвало опосередкований інтерес, що зацікавило їх своєю яскравістю і незвичайністю. Перша презентація лексики наприклад, проводилася за допомогою іграшок – лялькових персонажів. Діти їх обов'язково тримали, купували з ними щось у магазині, заходили у гості, займалися зарядкою, водили до школи, малювали тощо. Наприкінці занять діти малювали у своїх альбомах те, що пов'язане з новими словами, які вони вивчили і закріплювали слова ще раз за допомогою свого хорошого друга Лінгафона.

Дослідження підтверджують, що мета досягається при ігровій мотивації з ляльками, при оцінці поведінки ляльковими персонажами і однолітками, які ними керують. Гра з ляльковими персонажами – це не тільки улюблене заняття початківців, але ще й ведучий вид діяльності. За допомогою такої гри легше здійснюється підключення до навчальної діяльності. Така гра потребує від дитини опосередкованої уваги та запам'ятовування, емоційної витримки. Кожна гра має свої правила і закони; дитина повинна бути уважною, дотримуватися цих правил, бути ввічливою.

Учні початкових класів з задоволенням граються з ляльками у рольові ігри. Ролі слід розподілити за бажанням учнів. Якщо декілька учнів претендують на однакову роль, то німецька лічилочка допомагає вирішити цю суперечку.

Рольові ігри допомагають адаптуватися до колективу, до життя дорослих. З великим задоволенням учні беруть участь у інсценуванні казок. Їх теж можна залучати до опрацювання та закріплення лексики, граматики, розвитку мовленнєвих навичок. До озвучення казок можна залучити старшокласників.

Знання психологічних особливостей школярів підліткового віку і особливостей їх пам'яті допомагає уникати конфліктів, труднощів з проведенням занять. Вибір партнера у дітей завжди за бажанням, але при роботі у парах учитель повинен слідкувати, щоб їх постійно змінювати, щоб діти підключалися у спільну

роботу, щоб між ними виникала навчальна взаємодія. Бажано, щоб у парі один з учнів був сильнішим. Групи–суперниці повинні бути однаковими за рівнем підготовки. Біль підготовлених дітей можна призначати консультантами.

Дуже цікавими можуть бути уроки з ляльковими персонажами з застосуванням технічних засобів навчання. При цьому активізуються всі види пам'яті та мислення. У цьому випадку дітей можна виховувати до бережливого ставлення до сучасної техніки, акуратності, розвивати навички технічного обслуговування, що знадобляться у майбутньому.

Проведенню контролю можуть також допомагати улюблені лялькові персонажі. Для контролю аудіювання можна використовувати маленькі мініатюри: іграшки ведуть бесіду одна з одною німецькою мовою. Магнітофон і чародійна паличка допомагають озвучувати бесіду. Наприклад, песик Флорі не розуміє німецькою і тому діти перекладають йому текст, який прослуховується. Для перевірки засвоєння букв можна запросити того ж гнома Джері. Він не може засвоїти порядок німецьких букв. Можна дітям запропонувати йому допомогти.

У роботі з початківцями потрібно постійно шукати нові форми роботи, які мають елементи новизни, зацікавленості, стимулюють інтерес до навчання. Так поступово формуються особливості початківця, який уміє мислити, співпереживати, творити.

Підтримувати зацікавленість до німецької мови дозволяють також уроки – свята, уроки – змагання, уроки – вікторини. Діти можуть образитися на вчителя, коли він виправляє помилки на уроках, але не ображаються при цьому на улюблених лялькових персонажів.

Активність дітей підліткового віку, їх ініціативність більш повно проявляється у позитивних формах спілкування. Дуже важливо підтримати дитину у потрібний час, підбадьорити, вселити віру в її сили, спланувати такі заняття, з якими і слабкий учень упорається.

Важливо, щоб вчитель порівнював успіхи учня не з успіхами його товаришів, а з його минулими результатами і з результатами ляльки, яка була лінива, чи щось не змогла вивчити. Часто на заняттях гном Джері вибирає самого старанного учня і сідає до нього, щоб навчитися старанності.

Великою винагородою для учнів може бути їх участь у відеозйомках з ляльковими персонажами або ляльковим театром. За допомогою відеофільмів учні можуть побачити та почути себе зі сторони і проаналізувати свої помилки.

На уроці можна також проводити «сторінки гумору». Наприклад, діти сміються, спостерігаючи за тим, як Карлсон і П'яточок поводять себе у гостях. Діти старанно навчають своїх улюблених персонажів правилам етикету, не підозрюючи, що самі засвоюють ці правила.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Дослідження системи початкового навчання свідчить про те, що вона може бути однією із ефективних ланок загальної системи мовної освіти, якщо буде будуватися на загальноновизначних, педагогічних та методологічних принципах навчання, збагачуватися кваліфікованими фахівцями та особливими видами діяльності, які в умовах уроку дають змогу змодельовувати реальні ситуації спілкування, мовленнєві ситуації, групову роботу, рольові ігри та ігри з ляльковими персонажами.

Якщо вчитель не байдужий до своїх учнів і готовий щедро поділитися своїми знаннями з ними, якщо урок для нього не просто вивчення матеріалу, то він буде творчо ставитися до проведення уроку і використовувати все те, що оживляє урок, робить його цікавим і пізнавальним.

Нові можливості полегшення комунікації особливого розвитку школяра та його активної участі у житті суспільства сприяють інтелектуальному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу.

Література

1. Augustin, Blaszkowska, Ferdigg D'Ambrosio, Kirsch, Aurelia. München: Langenscheidt 1994.
2. Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule. Stuttgart: Klett 1978.
3. Derkow Disselbeck, Barbara /Woppert, Allen J./Harz Laurence: Englisch 2000.Berlin: Cornelsen 1997.

4. Ellwanger, Wolfgang/ Grömminger, Arnold: Handpuppenspiel in Kindergarten und Grundschule, Freiburg: Herder 1978.
5. Fettig, Hansjürgen: Figuren Theater Prazis – Hand und Starbpuppen. Frankfurt: Nold 1996.
6. Heising, Sigrid: Sprachförderung durch Theaterspielen in der Grundschule. Frankfurt: Lang 1991.
7. Kleppin, Karin: Das Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1980.
8. Raths, Angelika: Keine Panik, Begleitheft zum Hörspiel. München: Langenscheidt 1997.
9. Unterwegs. Fremdsprache. Materialienbuch. Langenscheidt 2003.
10. Д.Б. Эльконин. Особенности психологического развития детей 6 –7 летнего возраста. – М., 1988, – С.34–47.
11. Федусенко Ю. Пізнавати світ у грі. «Іноземні мови в навчальних закладах» №1, 2003.

Козленко І.

КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті розглянуті питання визначення поняття «краєзнавство» та можливості краєзнавства у формуванні національної свідомості молодших школярів. Краєзнавство є одним із найголовніших засобів формування національної свідомості, яка покладена в основу національного виховання особистості.

Ключові слова: край, краєзнавство, краєзнавчий матеріал.

Постановка проблеми. Краєзнавство вважається ідеальним засобом успішного навчання і виховання. Через нього виявляється ставлення учня як особистості до навколишнього середовища. В той же час краєзнавчий матеріал в навчально–виховному процесі найчастіше використовується епізодично і безсистемно.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Про необхідність використання краєзнавчого (місцевого) матеріалу у навчально–виховному процесі писали ще Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, А.Дістервег. Згодом цю проблему розглядали вітчизняні педагоги: К.Д.Ушинський, О.В.Духнович, Б.Д.Грінченко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський. В своїх працях вони переконливо доводили значущість вивчення природи рідного краю учнями, бо як писала Софія Русова: «Ми можемо любити тільки те, що ми знаємо, і треба дати змогу дітям на власні очі бачити хоч найближчі місцевості, знати в них кожну річку, ліс, озеро, острів тощо, знати найближчі села, їх будівлі і т.ін.; знати рослинність, звірину свого краю, знати, чим люди займаються, коло чого вони працюють». [3, с. 296]

Постановка завдання. Розглянемо сутність термінів «край», «краєзнавство», «краєзнавчий матеріал» та вкажемо умови ефективного використання краєзнавчого матеріалу в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Краєзнавство – це комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і методами дослідження, які мають відношення до наукового і всебічного пізнання краю. Це вивчення порівняно невеликої території переважно місцевими зусиллями громадськості. [1, с. 9]

Завдання краєзнавства – всебічно вивчити територію – її географію, історію, етнографію, геологію, корисні копалини, господарство, сприяючи цим виконанню господарських завдань.

Виходячи із завдань краєзнавства, науковці виділили види краєзнавства: соціальне краєзнавство вивчає життєдіяльність людини на певній території; історичне краєзнавство – це часова динаміка суспільства, синтетична наука і мистецтво донесення до широкого загалу особливостей історичного процесу; географічне краєзнавство вивчає взаємозв'язки природних і соціальних явищ рідного краю з науковою, навчальною, виховною і практичною метою.

В даній роботі мова йтиме про географічне краєзнавство, матеріали якого найбільше використовуються в початковій школі.

Основні завдання краєзнавства полягають у вивченні географії свого краю, природних багатств, охороні природи, формуванні рис патріотизму, веденні пропаганди знань про свій рідний край.

Під поняттям «край» необхідно розуміти територію, яка доступна для вивчення, тобто село, місто, його околиці, район, область.[1, с. 6] Вивчення свого

краю – це формування пізнавального інтересу до природи своєї місцевості, людей, їхньої господарської діяльності; національної свідомості, приналежності до певної людської спільноти – народу; виховання поваги і любові до своєї малої батьківщини та України в цілому.

Географічне краєзнавство є науковим краєзнавством, оскільки має науковий підхід у вивченні явищ природи і суспільства. Природні явища розглядаються не ізольовано одне від одного, а в їх взаємозв'язку, взаєморозвитку. Науковий підхід ґрунтується на конкретних спостереженнях і докладному описі природних явищ, їх систематизації. Крім того, важливу роль відіграють узагальнення і висновки, що ґрунтуються на фактичних даних.

Останнім часом в літературі використовують термін «національне краєзнавство». Його слід розглядати як цілісну, нерозривну і відкриту систему, складовими якої є географічне, історичне та соціальне краєзнавство. Об'єкт дослідження географічного краєзнавства – територія; історичного – часова динаміка суспільства; соціального краєзнавства – людина і її діяльність. Ці складові національного краєзнавства мають такий ланцюг: територія → час → людина.

Початковим елементом є територія. А звідси висновок: географічне краєзнавство є стрижнем національного краєзнавства.

Безсумнівно, використання краєзнавства в системі навчально-виховної роботи необхідне і важливе. Це знайшло відображення і в чинних навчальних програмах. Зокрема, в пояснювальній записці до програми з природознавства зазначається: «Найдоступнішим для учнів початкових класів є матеріал місцевої природи. Тому в основу вивчення програмового матеріалу покладено краєзнавчий принцип, який орієнтує вчителя на ознайомлення учнів з природними об'єктами своєї місцевості». [2, с. 246]

Але недостатня розробка науково-теоретичних основ краєзнавства у початковій школі та відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо використання в навчально-виховному процесі краєзнавчого матеріалу призводить до того, що практична реалізація програмових вимог вчителями початкових класів зустрічає перешкоди. Краєзнавчий матеріал, як правило, використовується епізодично, без детально розробленої методики його опрацювання.

Ефективне використання краєзнавчого матеріалу у початковій школі забезпечує дотримання певних умов, а саме:

- дотримання критеріїв науковості, доступності та особистої значущості для учнів;
- систематичне та цілеспрямоване використання краєзнавчого матеріалу;
- врахування пізнавальних особливостей молодших школярів та пізнавальної активності учнів;
- особиста зацікавленість вчителя.

Краєзнавчий матеріал за своїм змістом є дуже різноплановим. Основними джерелами його надходження є: краєзнавча література (науково-популярна, довідкова, художня), місцева періодична преса, повідомлення місцевого радіо і телебачення, власні спостереження вчителя та учнів за природою та працею людей своєї місцевості, матеріали краєзнавчих музеїв, краєзнавчих куточків, натуральні наочні краєзнавчі посібники (колекції місцевих корисних копалин, зразки ґрунту, гербарії рослин), ілюстрації, малюнки, фотокартки, діапозитиви із зображенням місцевих краєвидів, рослин, тварин, відеофільми, спогади, розповіді старожилів про свій край.

Краєзнавчий матеріал, який вчитель планує використовувати в навчально-виховному процесі, має бути науково достовірним, перевірений за кількома джерелами; доступним для розуміння його молодшими школярами, не перевантаженим зайвою інформацією, не затінити головного матеріалу, а надавати йому конкретності та виразності, емоційно насиченим, спрямованим на формування в учнів емоційно-позитивного ставлення до рідної природи, праці людей, до всього живого.

У процесі добору краєзнавчого матеріалу важливим критерієм є також його особистісна значущість для учнів. Реалізація цієї вимоги забезпечується кількома шляхами: залучення учнів до добору краєзнавчого матеріалу для заняття гуртка (за умови різних способів педагогічної підтримки): підготовка повідомлень про місцевих тварин, рослин, добір ілюстрацій, виготовлення малюнків. Ще один – вільний вибір учнями краєзнавчих об'єктів для спостереження з наступним обговоренням у класі їх

результатів. Врахування пізнавальних інтересів учнів і зіставлення їх зі змістом навчальних програм дає змогу учителю визначити, на яких предметах і на яких уроках використати той чи інший краєзнавчий матеріал, а що залишити для позакласної роботи. За умови такої організації пізнавальної діяльності учнів зміст краєзнавчих відомостей набуває для них особистісного значення і краще засвоюється.

Ефективність цього процесу значно зростає, якщо краєзнавчий матеріал використовується систематично та цілеспрямовано, з урахуванням його багатофункціональності.

Систематичність використання краєзнавчого матеріалу забезпечується його регулярним застосуванням на багатьох уроках з різних предметів та у позакласній роботі. Причому, краєзнавчі відомості, що опрацьовуються, мають бути не уривчасті й розрізнені, а впорядковані в певну, логічно побудовану, завершену систему. Починаючи навчальний рік, вчитель має чітко визначити обсяг краєзнавчих знань та вмій, які необхідно засвоїти учням певного класу.

Цілеспрямованість процесу використання краєзнавчого матеріалу означає підпорядкування його меті уроку чи позакласного заходу (навчальна, виховна, розвивальна). При цьому потрібно виходити із багатофункціональності краєзнавчих відомостей, зумовленої специфікою їх змісту та різноплановим пізнавально-виховним навантаженням.

Краєзнавчий матеріал, крім навчальної, виконує виховну та розвивальну функції, тобто він сприяє вихованню в учнів любові до рідного краю, відповідального, гуманного ставлення до природи і праці людей. Розвивальна функція краєзнавчого матеріалу полягає в стимулюванні та розвитку пізнавальних психічних процесів учнів, їх мови, спостережливості, ерудованості.

Використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі залежить також від віку учнів і ступеня їх обізнаності з ним. Чим дорослішими стають діти, тим активнішою має бути їхня краєзнавча діяльність. Учитель може доручати учням 3–4 класів добирати цікавий місцевий матеріал, виступати з короткими повідомленнями на занятті гуртка. Цікавою формою краєзнавчої активності учнів є оформлення ними невеликих рефератів на краєзнавчу тему, підготовлених за власним бажанням, виготовлення малюнків, складання тематичних альбомів «Наш край». Такі завдання краєзнавчого змісту розвивають творчість, активність, самостійність учнів та сприяють формуванню в них стійкого інтересу до вивчення свого краю.

Добираючи краєзнавчий матеріал і визначаючи методику його застосування, необхідно враховувати також особливості пізнавальних психічних процесів молодших школярів: особливості сприймання, пам'яті, мислення, уваги. Відомо, що учні початкових класів характеризуються яскраво вираженою емоційністю та гостротою сприймання, його тісним зв'язком із діями дитини. Враховуючи це, краєзнавчий матеріал необхідно добирати цікавий, яскравий, емоційно насичений.

У процесі пізнання навколишньої дійсності у молодших школярів переважає діяльність першої сигнальної системи, у зв'язку з чим у них краще розвинена наочно-образна пам'ять. Тому, добираючи зміст краєзнавчих відомостей, необхідно віддавати перевагу конкретним фактам, предметам, явищам, які дитини краще запам'ятає, тому що вони цікаві і викликають у неї емоційний відгук.

Одна з особливостей уяви учнів молодшого шкільного віку – її опора на сприйняття. Для того, щоб сформувати в учнів правильне уявлення про той чи інший краєзнавчий об'єкт, учителю необхідно поряд із словесним описом його використовувати наочні краєзнавчі посібники. Це можуть бути гербарії місцевих рослин, колекції корисних копалин, зразки місцевих ґрунтів, фотографії тварин, рослин, краєвидів тощо. Доцільність такої діяльності обумовлюється також і перевагою конкретно-образного мислення молодших школярів.

Добираючи зміст краєзнавчого матеріалу та розробляючи методику його використання, необхідно враховувати і таку особливість уваги учнів початкових класів, як її мимовільний характер. Саме тому нове, яскраве зразу ж привертає до себе увагу учнів. Ще одна особливість уваги молодших школярів – її відносна нестійкість – повинна враховуватись під час вибору способів опрацювання краєзнавчого матеріалу. Виходячи з цього, вчитель має ретельно продумувати не тільки зміст краєзнавчих відомостей, а й їх обсяг.

Застосовуючи краєзнавчий матеріал, можна використовувати різноманітні методи та прийоми: розповідь вчителя про рідний край, бесіду, побудовану на краєзнавчій основі, читання краєзнавчої літератури, спостереження над об'єктами природи, сприймання ілюстративного та натурального наочного краєзнавчого матеріалу.

Ефективною формою роботи із дослідження природи рідного краю для учнів початкових класів є прогулянки та краєзнавчі екскурсії, під час яких діти краще пізнають навколишній світ, захоплюються красою рідної природи.

В. Сухомлинський відводив важливу роль у системі позакласної навчально-виховної роботи подорожам у «світ краси» – екскурсіям та походам. У різні пори року він водив дітей у поле, на луки, берег ставка чи річки, до лісу чи у сад. І в кожній подорожі діти робили певні відкриття.[4]

Для ефективного використання краєзнавчого матеріалу повинна виконуватися важлива умова – особиста зацікавленість вчителя. Учитель може досконало володіти професійними знаннями й уміннями, але водночас негативно ставитись до роботи з дітьми в природі, у вузькому колективі, у непередбачуваних ситуаціях.

Сучасна школа потребує вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з високою професійною мобільністю, здатністю працювати з дітьми не лише на уроках, а й поза школою – під час проведення краєзнавчих досліджень, прогулянок, готового до самостійного інноваційного пошуку. Інтенсивний розвиток інноваційних освітніх процесів загострив суперечності між наявним рівнем професійної педагогічної підготовки та потребою у формуванні нового вчителя, який би зокрема на високому рівні здійснював краєзнавчу роботу з учнями.

Інноваційність у краєзнавчій діяльності розглядається з точки зору місця професійної мотивації вивчення рідного краю у загальній структурі мотивів та ставлення вчителя до змін у суспільному та природному середовищі. Інноваційність не ототожнюється лише з високим професіоналізмом. Не менш важливий компонент інноваційності в краєзнавчій діяльності пов'язаний із здатністю вчителя до творчості, з його творчими можливостями. Професійність розвивається на основі поступового переходу від наслідування досвіду, концепції, ідеї до вироблення власних постулатів, методів краєзнавчої діяльності, створення нових технологій навчання та виховання особистості. Крім того, для досягнення високої результативності діяльності краєзнавчого напрямку в школі необхідне чітке розуміння самим вчителем мети даної роботи та вміння зацікавити нею дітей.

Забезпечення високого рівня професіоналізму вчителя, який свідомо сприймає певні світоглядні принципи, спираючись на ціннісні орієнтири, моральні норми та ідеали своєї епохи, залежить від здійснення продуманої комплексної системи підготовки педагогів, до складу якої має входити навчальна дисципліна «Краєзнавство».

Висновки. Краєзнавство має велике значення у вихованні почуття національної гордості, рис патріотизму, прищепленні любові до рідного краю. Завдання краєзнавства входять в коло завдань національного виховання. Тому наповнення змісту навчально-виховного процесу в початковій школі краєзнавчим матеріалом забезпечує не лише міцне й осмислене засвоєння знань і розширення кругозору учнів, а й сприяє формуванню в них елементарних морально-естетичних уявлень та розвиткові національного світогляду.

Література

1. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 254 с.
2. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – С. 246
3. Русова С.Ф. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 399

Коркішко О.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – вихованню патріотизму у дітей та підлітків. Особлива увага приділяється розкриттю досвіду

науково–методичної роботи, яка полягає в розробці показників та ознак різних рівнів сформованості патріотичних почуттів у молодших школярів.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотичні почуття, рівні вихованості учнів, рівні сформованості патріотичних почуттів, критерії сформованості патріотичних почуттів.

Постановка проблеми. Провідною проблемою української психолого–педагогічної науки є розробка методологічних засад формування особистості учнів загальноосвітньої школи. Патріотичне виховання сучасного школяра серед різноманітних теоретичних підходів у вирішенні цього питання займає одне з головних місць. В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль. Про це свідчать державні документи: „Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави”, „Концепції демократизації українського виховання”, „Концепції патріотичного виховання учнів”, „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” та ін.

У педагогічній концепції „Патріотичне виховання учнів” зазначається, що одним із покликань української національної системи освіти та виховання є завдання пробуджувати і виховувати в кожній дитини, підлітка і юнака патріотичні якості, цінності: любов до батька і матері, родичів, своїх предків, рідної природи, землі; любов до рідної мови, культури, народу, пошану до його історичного минулого, національних традицій і звичаїв тощо [3, 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, Г.Шевченко, Л.Штефан, П.Щербаня, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Вихованню дітей молодшого шкільного віку присвячені праці Ш.Амонашвілі, І.Беха, Л.Божович, Д.Ельконіна, І.Каїрова, Н.Миропольської, І.Підласого, Н.Янковської та ін. І.Підласий підкреслює, що знання та вміння, накопичені дитиною у молодшому шкільному віці, пізніше стають основою для формування стійких моральних звичок, навичок суспільної поведінки (відповідальності, взаємодопомоги, чуйності, поваги та ін.), високих життєвих ідеалів. Незважаючи на глибину цих праць, питання формування патріотичних почуттів у молодших школярів ще недостатньо висвітлено в наукових дослідженнях.

Теоретичний аналіз філософської, соціологічної, психолого–педагогічної літератури показав, що виховання патріотизму починається з дитинства і саме в дошкільному та молодшому шкільному віці зароджується почуття патріотизму. Ураховуючи вимоги соціально–економічного розвитку країни, досвід шкіл, досягнення педагогічної науки, ідеї та погляди вітчизняних вчених (М.Боришевського, О.Вишневського, П.Ігнатенка, Н.Кесаревої, Л.Крицької, В.Поплужного, М.Стельмаховича, Б.Чижевського, К.Чорної), ми вважаємо, що результатом виховної роботи буде розвиток якостей і рис, які відбивають патріотичні почуття та погляди молодшого школяра: пошана до національних і державних символів (Прапор, Герб, Гімн); любов до рідного краю (села, селища, міста), до рідних місць, рідної мови; чимне ставлення до батьків, старших у сім'ї, вчителів, ветеранів війни; інтерес до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків; пошана до пращурів, до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними; пошана до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят та дотримання їх; дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи; до праці батьків та українського народу; громадська активність, поняття про захист честі й гідності Батьківщини, гордість за свою Вітчизну; уміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші.

Метою даної статті є наукове обґрунтування критеріїв, показників, ознаки та рівнів сформованості патріотичних почуттів молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із суспільних вимог, ми поцікавились, які патріотичні почуття переважають в умовах сучасного суспільства, що впливає на їхній розвиток.

Не менш важливим було простежити механізм формування патріотичних почуттів, дослідити, за яких умов вони виникають, як цілеспрямовано керувати цим процесом; наскільки вчителі готові до формування патріотичних почуттів у дітей.

Виявилось, що об'єктивно оцінити розвиток патріотичних почуттів у дітей молодшого шкільного віку досить складно. По–перше, відсутні науково обґрунтовані методики визначення патріотичних почуттів взагалі, і молодших школярів зокрема. По–друге, суттєвим у вихованні патріотичних почуттів є безпосередній вияв їх у реальних практичних вчинках та діях людини. Почуття виявляються, формуються та розвиваються в процесі діяльності, стають спонукальною силою поведінкового акту. Слід підкреслити, що дуже важко, з етичної точки зору, створити експериментальну ситуацію, в якій дитина може виявити свої почуття. По–третє, у старшому дошкільному та особливо в молодшому шкільному віці значно розширюється обсяг знань про навколишній світ, що пов'язано з розвитком розумових можливостей дітей. Розширення кругозору дітей певними знаннями, формування їхніх уявлень про світ, суспільні явища та події, відзначають психологи, сприяють розвитку різноманітних почуттів. Спираючись на дослідження О.Леонтєва та Л.Рувінського про взаємозв'язок між знаннями та переживаннями [1; 2], розуміючи обмеженість даних і неповну їх об'єктивність, ми пропонуємо за допомогою методик, виявляти знання дітей.

Нами було розроблено показники та ознаки різних рівнів сформованості патріотичних почуттів у молодших школярів. За основу було взято загальновідомі в практиці виховання та в психолого–педагогічній літературі рівні вихованості учнів. Рівні сформованості патріотичних почуттів подано в таблиці (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості патріотичних почуттів у молодших школярів			
Показники патріотичної вихованості	Ознаки вияву рівнів вихованості		
	Високий	Середній	Низький
1	2	3	4
1. Пошана до національних і державних символів	Знає та шанує національні державні символи. Виявляє інтерес до історії їхнього походження. Розуміє їхнє значення для країни й народу. Знає й виконує правила поведінки щодо гімну та прапора.	Знає та шанує державні символи. Частково виявляє інтерес до історії їхнього походження. Знає правила поведінки щодо гімну та прапора, виконує їх після нагадування	Знання про національні й державні символи поверхові. Інтересу до історії їхнього походження не виявляє. Недостатньо знає правила поведінки щодо гімну та прапора й не виконує їх.
2. Інтерес до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків	Виявляє інтерес до історії рідного краю, до своєї Вітчизни, до їхнього минулого. З бажанням цікавиться життям прославлених земляків – ветеранів війни та праці. Знає їхні подвиги,	Не завжди виявляє інтерес до історії рідного краю, до своєї Вітчизни, до їхнього минулого. Коли необхідно, цікавиться життям прославлених земляків – ветеранів війни та праці.	Не виявляє інтересу до історії рідного краю, до своєї Вітчизни, до їхнього минулого. Не має бажання цікавитися життям прославлених земляків – ветеранів війни та праці. Знає про подвиги

	розуміє значення цих подвигів для міста та країни.	Знає їхні подвиги, замислюється над значенням цих подвигів для міста та країни.	героїв, але не замислюється над значенням цих подвигів для міста та країни.
3. Любов до рідного краю, до рідних місць, рідної мови	Знає, що край, місто, село, вулиця, дім, школа – це Батьківщина. Виявляє гордість за свій народ, за Україну. Турбується про Батьківщину, шанує її. Виявляє активність у справах школи та міста. Любить рідну мову, виявляє бажання розмовляти українською мовою, доводить необхідність її вивчення. Знає про походження української мови, про творчість українських письменників.	Знає, що край, місто, село, вулиця, дім, школа – це Батьківщина. Турбується про Батьківщину. Іноді виявляє активність у справах школи та міста. Шанує рідну мову, після нагадування розмовляє українською мовою. Знає про походження мови.	Знає, що край, місто, село, вулиця, дім, школа – це Батьківщина, але не виявляє бажання поглибити знання. Не виявляє активності у справах школи та міста. Розмовляє українською мовою з необхідності. Не цікавиться походженням української мови.
4. Чемне ставлення до батьків, старших у сім'ї, вчителів.	Дбайливо ставиться, шанує рідних і близьких людей. Виявляє інтерес до історії родини, знає коріння сім'ї. Піклується про людей, які його оточують, поважає старших, допомагає тим, хто потребує допомоги	Дбайливо ставиться до рідних і близьких людей, шанує їх. Іноді виявляє інтерес до історії родини, недостатньо знає коріння сім'ї. Піклується про людей, які його оточують, поважає старших, не завжди допомагає тим, хто потребує допомоги.	Не шанує рідних і близьких людей. Не виявляє інтересу до історії родини, до коріння сім'ї. Іноді виявляє турботу про оточуючих його людей.
5. Пошана до пращурів, до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними	Виявляє інтерес до історичних пам'яток, поховань предків, збирає предмети минувшини. Доглядає за могилами пращурів, героїв міста. Бере участь у пошуковій роботі,	Виявляє інтерес до історичних пам'яток, поховань предків. Бере участь у догляді за могилами пращурів. Іноді бере участь у пошуковій роботі, пов'язаній з історією міста, героями та їхніми	Рідко цікавиться історичними пам'ятками, похованнями предків. При наявності контролю з боку дорослих бере участь у догляді за могилами пращурів, героїв міста.

	пов'язаній з історією міста, героями та їхніми вчинками; у веденні літопису героїчних подій на території району, міста (села).	вчинками.	Не виявляє бажання брати участь у пошуковій роботі.
6. Пошана до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят та дотримання їх	Дотримується народних, релігійних та родинних звичаїв, традицій та свят. Бере участь у їхньому святкуванні. Цікавиться народними прикметами, легендами, повір'ями. Знає історію виникнення свят, їхнє значення в житті людей. Знає колядки, щедрівки, колискові пісні, народні ігри та забави, любить їх виконувати.	Шанує народні, релігійні та родинні звичаї, традиції та свята. При наявності спонукання бере участь у їхньому святкуванні. Не завжди цікавиться народними прикметами, легендами, повір'ями. Знає історію виникнення свят, не приділяє їм уваги. Знає колядки, щедрівки, колискові пісні, народні ігри та забави, виявляє до них інтерес.	Знає народні, релігійні та родинні звичаї, традиції та свята, але не дотримується їх, не надає їм великого значення. При наявності спонукання та контролю з боку вчителів і батьків бере участь в їхньому святкуванні. Не цікавиться народними прикметами, легендами, повір'ями. Не цікавиться історією свят, зневажає їхнє значення. Знає деякі колядки, щедрівки, народні ігри, при необхідності може виконати.
7. Дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи, до праці батьків та українського народу	Дбайливо ставиться до національних багатств, знає про їхнє значення для людей. З повагою ставиться до праці батьків та інших людей. Виявляє працьовитість, дисциплінованість, увагу до своїх обов'язків. Шанує та поважає працю селян, найдорожче, що є в людини, – хліб. Дбайливо ставиться до природи, виявляє	Дбайливо ставиться до національних багатств, знає про їхнє значення для людей. З повагою ставиться до праці батьків та близьких людей. Не завжди виявляє працьовитість, дисциплінованість. При наявності спонукання виконує свої обов'язки. Розуміє значення праці селян. Дбайливо ставиться до природи, але не	Байдуже ставиться до національних багатств. Розуміє значення праці батьків та інших людей. Не виявляє працьовитості, дисциплінованості. Виконує доручення при наявності контролю з боку дорослих та однокласників. Зневажає працю селян. Байдужий до природи, не має бажання допомагати дорослим зберігати її.

	бажання допомагати дорослим зберігати її	завжди виявляє бажання допомагати дорослим зберігати її.	
8. Громадська активність, поняття про захист честі та гідності Батьківщини, гордість за свою Вітчизну	Виявляє ініціативу та самостійність у боротьбі з порушниками дисципліни. Виконує вимоги колективу, дотримується правил та норм поведінки, вимагає того ж від інших. Розуміє відповідальність за свої вчинки. Поважає свою Батьківщину, свій народ, розуміє значення захисту честі й гідності Вітчизни.	Підтримує боротьбу з порушниками дисципліни. Намагається виконувати вимоги колективу, дотримується правил та норм поведінки, але не вимагає того ж від інших. Не завжди усвідомлює відповідальність за свої вчинки. Поважає свою Батьківщину, свій народ, недостатньо розуміє значення захисту честі й гідності Вітчизни.	Допускає відхилення від правил і норм поведінки, потребує додаткового контролю з боку дорослих, товаришів. Не завжди виконує вимоги колективу, винятково бере участь у громадських справах, що організуються в колективі. Не надає значення захистові честі й гідності Батьківщини, українського народу.
9. Уміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші	Виявляє волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші.	Не завжди виявляє волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші.	Не виявляє волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші.

Критеріями високого рівня сформованості патріотичних почуттів є: стійке виявлення всіх показників якості, високий ступінь самоорганізації та саморегуляції поведінки, вияв активної позиції.

Критерії середнього рівня сформованості патріотичних почуттів є такими: показники якості наявні, стійка позитивна поведінка ситуативна, при наявності саморегуляції та самоорганізації не виявляється активна позиція.

Критеріями низького рівня сформованості патріотичних почуттів є: слабкий вияв позитивних ознак якості, саморегуляція та самоорганізація ситуативні й пов'язані в основному з вимогами дорослих [4].

Згідно з результатами експериментальної роботи, аналізом виховних програм для учнів 1–4 класів, урахувавши якості та риси, що відбивають патріотичні почуття учнів, ми вивели критерії патріотичного виховання та віднесли їх до трьох розділів.

I. Родинний: чемне ставлення до батьків, старших у сім'ї, вчителів, ветеранів війни; пошана до пращурів, до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними; пошана до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят та дотримання їх.

II. Соціальний: інтерес до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків; дбайливе ставлення до національних багатств рідної природи, до праці батьків та українського народу; уміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші.

III. Державний: пошана до національних і державних символів (Прапора, Герба, Гімну); любов до рідного краю, рідних місць, рідної мови; громадська активність, поняття про захист честі й гідності Батьківщини, гордість за свою Вітчизну.

Висновки. Таким чином, розроблена критеріально-рівнева база становить результативний компонент формування патріотичних почуттів молодших школярів і дає змогу обґрунтовано дослідити її ефективність.

Література

1. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Наука, 1971. – 230 с.
2. Рувинский Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
3. Руденко Ю. Концепція “Патріотичне виховання учнів” // Освіта, 22–29 серпня, 2001. – С. 10–15.
4. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 1999. – 192 с.
5. Чорна К.І. Зміст патріотичного виховання школярів в умовах державотворчого процесу в Україні // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матер. звітної науково-практичної конференції. – К., 1999. – С. 12–14.

Пірожкова О.

ОРГАНІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛАХ АР КРИМ: АНАЛІТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

В статті розкрито основні результати дослідження, присвяченого краєзнавчій роботі у взнах і школах АР Крим, наведено статистичні дані за результатами анкетування, бесід, спостережень, зроблено ретельний аналіз і докладні висновки щодо отриманих результатів.

Сьогодні модернізація початкової освіти спрямована на її зміну з урахуванням трансформаційних процесів європейського і світового рівня [4, с.80]. У зв'язку з цим у школі зростає роль мультикультурної освіти з такими її домінами, як розвиток людини-громадянина, участь особи в соціальному реформуванні, здатність випускників взів до критичного аналізу [1, с. 82]. В. Байденко звертає нашу увагу на те, що посилюється попит на випускників взів, підготовлених до діяльності в мультикультурному середовищі [1, с. 34].

У Законі України «Про освіту» (стаття 6) зазначено, що одним з основних принципів освіти в Україні є органічний зв'язок освіти з світовою і національною історією, культурою, традиціями [3, с. 3]. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ сторіччя) одним з пріоритетних напрямків національного виховання вбачає формування любові до рідної землі і прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що мешкають в Україні [2, с. 605].

В умовах полікультурного регіону, а особливо такого складного як Крим, ми вважаємо за головне познайомити студентів, а через них і учнів, з основними історичними подіями минулого Криму; на основі історичної періодизації знайомити з культурою, народами, економікою, архітектурою і природою Криму. Паралельно із вивченням Криму студенти мають познайомитися з методами, прийомами і формами роботи з передачі цих знань молодшим школярам.

Мета статті – розкрити результати аналітичної роботи щодо визначення організації краєзнавчої роботи в школах АР Крим і готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення краєзнавчої роботи в молодших класах в умовах полікультурного регіону.

Завданнями даної роботи є:

1. Визначити ступінь організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх школах полікультурного регіону

2. З'ясувати необхідність проведення цілеспрямованої роботи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до краєзнавчої роботи в молодших класах в умовах полікультурного регіону

3. Зібрати загальні відомості про студентів, що беруть участь в експерименті, і рівень їх готовності до проведення краєзнавчої роботи в молодших класах в умовах полікультурного регіону.

Попередньою роботою слугувала робота з документацією, бесіди, анкетування і тестування студентів.

До роботи з документацією віднесемо аналіз навчальних планів і програм, за якими ведеться підготовка фахівців зі спеціальності «Початкове навчання». Зроблено висновки про неповне висвітлення різних аспектів краєзнавчої роботи, у тому числі слабе знайомство студентів з літературою, економікою, етнографією, історією, художньою культурою і архітектурою Криму. В порівнянні з цими видами краєзнавства достатньо добре здійснюється знайомство студентів з природою і екологією Криму в курсі дисциплін «Землезнавство з основами краєзнавства», «Основи природознавства», «Ознайомлення з навколишнім світом», галузь «Людина і світ», протягом польової практики. З відомостями про народи, що мешкають в Україні, у тому числі у Криму, студенти познайомилися під час вивчення курсу «Народознавство». Однак їх важко віднести до етнографії Криму и знайомства школярів с цими матеріалами.

Для визначення ступеня організації краєзнавчої роботи в загальноосвітніх школах полікультурного регіону було проведено опитування респондентів різних вікових і соціальних категорій. У дослідженні взяли участь 612 людей – мешканців м. Армянськ, Євпаторія, Сімферополь, Ялта і їх передмість – студенти (всього 441, у тому числі майбутні учителі початкових класів (326 людей), учителі початкової школи (всього 9 людей), учні початкових класів (всього 103) і 10–11 класів (всього 40), викладачі внзів (всього 9 людей), слухачі курсів підвищення кваліфікації за фахом «Екскурсивод» (всього 10 людей). Опитування проводилося протягом січня 2006 – вересня 2007 років за анкетами, розробленими спеціально для кожної окремої категорії. Слід зазначити, що слухачів курсів підвищення кваліфікації й учнів старших класів, ми залучили до опитування з метою визначення цілісної картини краєзнавчої освіти в школі, не тільки в початкових класах, але в середній і старшій ланці, тобто протягом усього навчання в школі. Екскурсиводи також мають уявлення про наявність у суспільстві знань про Крим, крім того, вони самі закінчували загальноосвітні школи. До студентів педагогічних спеціальностей, що взяли участь в опитуванні, але не є майбутніми вчителями початкових класів, ми віднесли майбутніх учителів історії і майбутніх учителів образотворчого мистецтва і народознавства, оскільки ці дисципліни мають логічний зв'язок з вивченням історії, мистецтва і культури тієї місцевості, в якій мешкають учасники освітнього процесу. Результати опитування наведено в таблицях 1 – 4.

Таблиця 1

**Чи достатньо уваги приділяється краєзнавчій роботі
в загальноосвітніх школах Криму?**

Категорія респондентів		так	ні	не знаю
Учителі початкових класів (всього 9 людей)	Людей	9	–	–
	%	100	–	–
Учні молодших класів (всього 103 людей)	Людей	72	20	11
	%	69,9	19,4	10,7
Учні старших класів (всього 40 людей)	Людей	16	24	–
	%	40	60	
Майбутні учителі початкових класів (всього 326 людей)	Людей	72	250	4
	%	22,1	76,7	1,2
Студенти педагогічних спеціальностей (інші) (всього 115 людей)	Людей	21	92	2
	%	18,3	80	1,7

Слухачі курсів (всього 10 людей)	Людей	1	9	–
	%	10	90	
Разом (всього 603 людей)	Людей	191	395	17
	%	31,7	65,5	2,8

Відзначимо, що для молодших школярів це питання формулювалося трохи інакше, а саме: «Чи часто в школі тобі розказують про твій рідний край?». Для практикуючих учителів (якщо це були не студенти заочного відділення, що працюють в школі), це питання формулювалося як: «Чи знайомите школярів на уроках із Кримом?»

Як видно з таблиці 1, на питання: «Чи достатньо уваги в школі уділяється питанням історії Криму?» позитивно відповіли 191 людей (31,7%), 395 людей (65,5%) стверджують, що питанням історії, економіки, культури, природи, етнографії Криму надається мало уваги в школі. «Не знаю» відповіли 17 (2,8%) опитаних – в основному учні молодших класів і студенти (11 і 6 людей відповідно).

Цікавим є той факт, що всі опитані учителі молодших класів і багато учнів початкових класів вважають, що в школі надається достатньо уваги краєзнавству. Це може бути обґрунтовано двома чинниками: або учителі проводять позакласну краєзнавчу роботу і виходять за рамки програм загальноосвітніх предметів, розширюючи тим самим кругозір учнів, або вони вважають мінімальну інформацію про рідний край, закладену в програмах, достатньою.

Було проведено бесіду, завдяки якій ми з'ясували, що учителі молодших класів, не менше ніж викладачі внів, стурбовані станом краєзнавчої роботи в школі, тому самостійно регулюють цей процес. У той же час, ґрунтуючись на результати анкетування студентів і учнів старших класів з цього питання, ми можемо стверджувати, що через об'єктивні і суб'єктивні причини (неточність у навчальних програмах дисциплін, що викладаються в початковій школі, недостатність краєзнавчих знань у учителів, небажання учителів виходити за рамки стандартизованої програми, брак навчального часу на інваріантну частину навчального матеріалу тощо) ця робота не ведеться систематично у всіх школах Криму. Школярі і студенти також відзначають невелику кількість уроків і позакласних занять, присвячених вивченню рідного краю.

Таблиця 2

Чи достатньо ви компетентні в питаннях історії Криму?

Категорія респондентів		так	ні	Знаю багато, але хотілося б знати більше
Учителі початкових класів (всього 9 людей)	Людей	5	4	–
	%	55,6	44,4	–
Учні молодших класів (всього 103 людей)	Людей	57	4	42
	%	55,3	3,9	40,8
Учні старших класів (всього 40 людей)	Людей	10	25	5
	%	25	62,5	12,5
Майбутні учителі початкових класів (всього 326 людей)	Людей	42	146	138
	%	12,9	44,8	42,3
Студенти педагогічних спеціальностей (інші) (всього 115 людей)	Людей	10	71	34
	%	8,7	61,7	29,6
Викладачі приватних методик (всього 9 людей)	Людей	4	5	–
	%	44,4	55,6	–
Слухачі курсів (всього 10 людей)	Людей	–	5	5
	%	–	50	50

Разом (всього 612 людей)	Людей	128	260	224
	%	20,9	42,5	36,6

Як видно з таблиці 2, усвідомлюють свою некомпетентність у питаннях історії Криму близько половини респондентів – 260 людей (42,5%), приблизно третина – 224 особи (36,6%) вважають, що знають достатньо багато з історії Криму, але хочуть знати і більше. Важливо відзначити, що 128 людей (20,9%) опитаних вважають, що знають багато про Крим, проте половину з них складають учні (57 людей – учні молодших класів, які не можуть об'єктивно оцінювати свої знання, 10 людей – учні старших класів).

З метою перевірки передбачуваних знань у різних галузях краєзнавства було проведено тестування учнів старших класів (40 людей) і студентів різних спеціальностей (47 людей), а також студентів – майбутніх учителів початкових класів, чия участь передбачалася у формуючому експерименті в експериментальній групі (78 людей), з питань історії Криму. Тестування містило 10 запитань з історії Стародавнього Криму, середньовічного періоду, історії Криму у складі Царської Росії і в XX столітті (Радянський Союз і незалежна Україна). Анкета складалася з дат, прізвищ, географічних назв і деяких подій, пов'язаних з історією Криму. Жоден з опитаних не відповів на всі запитання анкети правильно. Серед анкет не було жодної із всіма правильними відповідями. Менше чверті респондентів (31 людей – 18,8%) дали правильні відповіді лише на деякі питання, причому це стосується як учнів старших класів, так і студентів педагогічних спеціальностей, що мешкають в Криму.

Для учнів початкових класів було сформульовано два запитання на знання рідного краю: «Ти знаєш, що таке Крим, Ялта?» і «Ти знаєш прізвища відомих людей, що бували в твоєму місті?». Важливо відзначити, що не всі учні 3–4 класів, які мешкають в Ялті, змогли відповісти, що таке «Крим» і «Ялта» (лише 21 людина – 20,4%), а з відомих людей, що бували в Ялті, багато хто зміг у бесіді назвати лише А. П. Чехова (це були учні Ялтинської гімназії ім. А. П. Чехова). 23 респонденти (22,3%) не пригадали прізвища відомих людей, що бували в Ялті. Цікавим є той факт, що в анкетуванні учні молодших класів стверджували, що знають про рідне місто багато (57 людей – 55,3%) і знають багато, але хотіли б дізнатися більше (42 людини – 40,8%). У бесіді з'ясувалося, що ці діти дуже часто не знають, як виникли назви їхнього рідного міста, вулиць, на яких вони живуть, не всі діти змогли назвати основні визначні пам'ятки ПБК (наприклад, палаци або природні пам'ятники). Безумовно, це засвідчує про те, що не тільки учителі, але і батьки не приділили питанню знайомства дітей з рідним краєм належної уваги.

Одержані результати дозволили зробити висновок про необхідність здійснення цілеспрямованої краєзнавчої роботи в школі, починаючи з пропедевтичних курсів у початкових класах, як рекомендується в Концепції історичної освіти, і, відповідно, підготовки студентів вніз регіону для її здійснення в загальноосвітніх школах. Така потреба підтверджується думкою респондентів (492 людей – 80,4%) різних вікових і соціальних категорій, які переконані, що знання з історії краю необхідні людям, що мешкають у даній місцевості.

Для визначення актуальності цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення краєзнавчої роботи в початковій ланці школи була задана низка питань: «Чи повинні студенти удосконалювати знання про Крим?» (для студентів); «Чи є необхідність у спеціальній підготовці майбутніх учителів початкових класів до здійснення краєзнавчої роботи (спецкурс або гурток)?» (для учителів, студентів і викладачів). Для учнів шкіл це питання не задавалося. Результат наведений у таблиці 3.

Таблиця 3

Чи є необхідність у спеціальній підготовці учителів початкових класів до краєзнавчої роботи

Категорія респондентів		так	ні	не знаю
Учителі початкових класів (всього 9 людей)	Людей	8	–	1
	%	88,9	–	11,1

Майбутні учителі початкових класів (всього 326 людей)	Людей	297	6	23
	%	91,1	1,9	7
Студенти педагогічних спеціальностей (інші) (всього 115 людей)	Людей	98	1	16
	%	85,2	0,9	13,9
Викладачі окремих методик (всього 9 людей)	Людей	9	–	–
	%	100	–	–
Слухачі курсів (всього 10 людей)	Людей	10	–	–
	%	100	–	–
Разом (всього 469 людей)	Людей	422	7	40
	%	90	1,5	8,5

Як видно з табл. 3, абсолютна більшість опитаних (422 людей – 90%) вважає, що необхідність у спеціальній підготовці учителів початкових класів до краєзнавчої роботи є, 40 людей (8,5%) затруднювалися відповісти. І лише 7 людей (1,5%) вважають, що такої необхідності немає.

Для визначення найвигіднішого місця в учбовому процесі краєзнавчої роботи вчителям початкових класів, студентам і викладачам окремих методик було задано запитання: «Коли повинна здійснюватися краєзнавча робота?». Результати опитування наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Коли повинна здійснюватися краєзнавча робота?

Категорія респондентів		у навчальний час	у позаурочний час	у позашкільних установах	в усіх перерахованих випадках
Учителі початкових класів (всього 9 людей)	Людей	8	1	–	–
	%	88,9	11,1	–	–
Учні старших класів (всього 40 людей)	Людей	23	6	4	7
	%	57,5	15	10	17,5
Майбутні учителі початкових класів (всього 326 людей)	Людей	111	24	12	179
	%	34	7,4	3,7	54,9
Студенти педагогічних спеціальностей (інші) (всього 115 людей)	Людей	64	11	4	36
	%	55,6	9,6	3,5	31,3
Слухачі курсів (всього 10 людей)	Людей	1			9
	%	10			90
Разом (всього 500 людей)	Людей	207	42	20	231
	%	41,4	8,4	4	46,2

На дане запитання трохи менше половини респондентів (207 людей – 41,4%) відповіло «у навчальний час», тобто в школі на уроках «Я і Україна», «Читання», «Ознайомлення з оточуючим», «Образотворче мистецтво», «Фізична культура», «Музика» тощо, а у внізі на спеціальних дисциплінах (наприклад, спецкурси); 42 людини (8,4%) вважають, що таку роботу необхідно проводити в позаурочний час, а 20 людей (4%) стверджують, що подібна робота повинна проводитися в позашкільних установах. Близько половини респондентів (231 людей – 46,2%) вважають, що краєзнавча робота повинна систематично, цілеспрямовано і різнопланово проводитися як у навчальний, так і позаурочний час (і у внізі, і в школі).

Під час опитування студентів різних спеціальностей очної і заочної форм навчання на запитання «Коли повинна здійснюватися підготовка вчителя до краєзнавчої роботи?» більшість респондентів відповідала «На 1 або 2 курсі». Проте ми не зовсім погоджуємося з цим твердженням. Безумовно, така підготовка повинна розпочатися ще до виходу студентів на пробну і, тим більше, блокову і переддипломну практику, проте у них мають бути сформовані елементарні уявлення з методик викладання загальноосвітніх дисциплін у початковій школі. Тому ми можемо стверджувати, що для найефективнішої підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення краєзнавчої роботи в початковій школі необхідне введення спецкурсу «Теорія і методика краєзнавчої роботи в початкових класах» не раніше, ніж на 3 курсі. На цей момент у студентів сформовані знання з окремих методик викладання дисциплін початкового курсу навчання в школі, вони готуються до виходу на практику, у тому числі і до роботи в літніх таборах, в той же час, наявні знання необхідно заглиблювати, розширювати, прив'язувати до життя і роботи в школі.

Одним з етапів констатуючого експерименту був проведений аналіз навчальних програм і спецкурсів для студентів 1–4 курсів спеціальності «Початкове навчання» з окремих методик, педагогіки і психології з метою виключення матеріалу, що дублюється. Цей аналіз показав недостатнє застосування краєзнавчого матеріалу в підготовці майбутніх учителів початкових класів і підтвердив необхідність надати більше уваги питанню щодо краєзнавчої роботи в навчальній програмі для майбутніх учителів початкових класів. Особливу увагу цьому аспекту слід надавати в полікультурному регіоні, де толерантність і патріотизм молодших школярів слід виховувати як в школі, так і в побуті.

У процесі констатуючого експерименту були здійснені відвідування і аналіз пробних уроків студентів спеціальності «Початкове навчання», що дозволило зробити такі висновки:

1) студенти не прагнуть урізноманітнити свої уроки краєзнавчим матеріалом, а вважають за краще йти за шаблоном, ґрунтуючись на стандартних підручниках дисциплін початкових класів;

2) застосовуючи додатковий матеріал (загадки, пісні, кросворди тощо), студенти користуються методичними доповідями, а також всеукраїнськими журналами («Початкова школа», «Палітра педагога», «Мистецтво та освіта» тощо), в яких не відображаються особливості полікультурного регіону, у тому числі Автономної Республіки Крим;

3) учителі початкових класів і методисти не вимагають включення краєзнавчого матеріалу в плани–конспекти пробних уроків, відповідно у студентів не створюється мотивація для застосування цього матеріалу.

Попередньою роботою з вчителями шкіл м. Ялта послужило анкетування і відвідування відкритих уроків учителів початкових класів з різним стажем роботи (від 2 до 32 років). Відвідано уроки в школах різних типів: Ялтинська гімназія ім. А. П. Чехова, школа–ліцей №9 м. Ялти, середня загальноосвітня школа 1 ступеню №13 м. Ялти, середня загальноосвітня школа 1–3 ступеню №6, середня загальноосвітня школа з поглибленим вивченням англійської мови №12, а також Експериментальний навчально–виховний комбінат «Школа майбутнього». Проаналізувавши матеріал, ми можемо говорити про те, що в загальноосвітніх школах у початкових класах краєзнавча робота ведеться слабо, не систематично, при чому це не залежить ні від стажу учителів, ні від умов роботи (загальноосвітня школа, ліцей або гімназія).

Формування готовності майбутніх фахівців повинне проходити в рамках трьох напрямків (мотиваційний, знанневий і практичний) в їх єдності і взаємозв'язку.

Афективний компонент включає формування мотиваційної сфери, усвідомлення значущості систематичної краєзнавчої роботи в навчальний і позаурочний час (відношення), когнітивний компонент має за мету формування комплексу теоретичних і методичних знань про систему краєзнавчої роботи, можливі варіанти їх застосування з урахуванням особливостей школи, міста, регіону й індивідуальних особливостей учнів школи (знання), а технологічний компонент включає формування умінь і навичок організації краєзнавчої роботи в ролі вчителя або керівника краєзнавчого гуртка і пришкольного музею (уміння і навички).

Результат дослідження рівня сформованості готовності студентів до проведення краєзнавчої роботи в початковій школі на початок спеціальної підготовки відображений в табл. 5.

Як видно з таблиці 5, половина учасників експерименту на початок читання спецкурсу мало низьку мотивацію щодо здійснення краєзнавчої роботи через різні причини. У той же час, наявність високого рівня мотивації у 17,9% респондентів не гарантує загальний високий рівень їхньої готовності до здійснення краєзнавчої роботи в початковій школі. Кількість студентів, що показали середній рівень готовності за трьома компонентами, відрізняється в межах 30% і складає приблизно половину за рівнем загальної готовності.

Таблиця 5

Результати визначення рівня готовності студентів до проведення краєзнавчої роботи в констатуючому експерименті

	Афективний компонент		Когнітивний компонент		Технологічний компонент		Рівень загальної готовності	
	Людей	%	Людей	%	Людей	%	Людей	%
Низький	40	51,3	42	53,8	26	33,3	34	43,6
Середній	24	30,8	35	44,9	48	61,5	40	51,3
Високий	14	17,9	1	1,3	4	5,1	4	5,1

Зробимо деякі висновки за викладеним матеріалом.

1. На сьогодні питання розвитку краєзнавства як науки актуальне. Питання історичного краєзнавства на регіональному рівні мають також не менш актуальне значення. Ми зіткнулися з тим фактом, що більшість респондентів, думаючи, що вони добре володіють історико-краєзнавчим матеріалом, практично допускають багато помилок і часом не володіють матеріалом взагалі.

2. Формування афективного, когнітивного і технологічного компонентів готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в молодших класах може відбуватися лише при вивченні спеціально розробленого курсу, наприклад «Теорія і методика краєзнавчої роботи», протягом якого відбувається цілеспрямована спеціально організована підготовка майбутніх учителів початкових класів до здійснення краєзнавчої роботи в молодших класах в умовах полікультурного регіону.

3. Ефективність мимовільного формування навиків організації краєзнавчої роботи, самопідготовка студентів до даної роботи і планомірна поетапна підготовка в процесі навчання у вузі виключається через низку обставин (відсутність необхідних учбових дисциплін, несформована мотивація до вивчення краєзнавства у майбутніх учителів початкових класів, недостатня увага краєзнавчим основам навчання студентів, брак вільного часу у студентів тощо). Самопідготовка студентів до краєзнавчої роботи ускладнена невеликим об'ємом журнальної статті практичного характеру і відсутністю сучасних методичних допомог краєзнавчого характеру, підготовлених з урахуванням специфіки спеціальності «Початкове навчання».

4. Наявність високого рівня мотивації у майбутніх учителів початкових класів до вивчення методики краєзнавчої роботи в початковій школі не гарантує знання студентами методичних прийомів, основних подій і відомостей краєзнавчого характеру без спеціально організованої підготовки

5. Серед основних задач у галузі підготовки студентів до краєзнавчої роботи з учнями слід виділити такі:

– формування стійкої мотивації у студентів до роботи в школі, у тому числі до краєзнавчої роботи в умовах регіону;
 – застосування різноманітних форм роботи зі студентами;
 – необхідність формування когнітивного компонента і надання допомоги з боку не тільки викладачів взу, але і музейних працівників, досвідчених учителів у школі тощо, тобто використання систематичної дії на студента;
 – психолого–педагогічна підтримка при виході студентів на практику, що дозволить підвищити рівень їх особисто–професійного розвитку;
 – закріплення отриманих знань у студентів через науково–дослідну діяльність, а також міжособиста взаємодія суб'єктів освітнього процесу.

6. Знання історико–краєзнавчого матеріалу необхідне для сучасного громадянина – патріота України.

Результатом даного дослідження ми вбачаємо у впровадженні спецкурсу «Теорія і методика краєзнавчої роботи» для майбутніх учителів спеціальності «Початкове навчання» у взнах або на курсах підвищення кваліфікації учителів молодших класів. При успішному проведенні спецкурсу і організації цілеспрямованої історико–краєзнавчої роботи в школах АР Крим можна очікувати істотні позитивні зміни в історико–краєзнавчій освіті учнів шкіл АР Крим. Така робота сприятиме толерантному вихованню учнів полікультурного регіону.

Література

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 2008 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767 с. – С. 600 – 623.
3. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
4. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12–річної школи: Проект // Історія в школі. – 2002. – №3. – С.2–7.
5. Патрикеева О. Практична спрямованість знань, умінь і навичок молодших школярів: всеукраїнський моніторинг навчальних досягнень учнів початкової школи (2 та 3 класи) з математики, української мови, читання (2001–2004 р.р.) // Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. Ред. О.Ш. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 160 с. – С. 79 – 96.

Снурніцина Ю., Авдіяніц Г.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

У статті аналізується проблема морального виховання молодших школярів на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Визначено стан сформованості уявлень учнів початкових класів про сутність моральних категорій і розуміння емоційного стану іншої людини, виявлено рівні моральної вихованості сучасного молодшого школяра.

Ключові слова: мораль, моральність, моральність молодшого школяра, моральні категорії, рівні моральної вихованості.

Постановка проблеми. Вирішення актуальних у сучасних умовах проблем духовного розвитку особистості, формування її творчого потенціалу, гуманістичного світогляду, інтелектуально–естетичної культури неможливе без змін концепції існуючої освітньої системи, оскільки в основі аксіологічного гуманістичного мислення лежить моральне осягнення світу. Тому в останні роки в Україні розробляється принципово новий підхід до проблеми морального розвитку особистості у площині парадигми гуманізації освіти. На відміну від традиційної освіти, що недостатньо актуалізувала морально–етичний та естетичний складники виховання, гуманістично–орієнтована освіта веде до розкриття сутнісних якостей людини, її внутрішнього багатства та творчого потенціалу.

При складному розв'язуванні проблемного кола треба враховувати, що моральне виховання є найскладнішою ланкою виховного процесу. Воно найменше підлягає безпосередньому регулюванню і разом з тим найбільш чутливо реагує на загальний стан речей у суспільстві, якнайтісніше пов'язане із традиціями суспільства

і реальними перспективами його подальшого розвитку. Саме тому перед загальноосвітньою школою ставиться задача підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати, що відбувається, і будувати свою діяльність відповідно до інтересів оточуючих його людей. Рішення цієї задачі пов'язане з формуванням стійких моральних якостей особистості школяра.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Основні вимоги до морального виховання підростаючого покоління знайшли своє відображення в Законі України „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI ст.”), Концепції національного виховання, Національній доктрині розвитку освіти в Україні.

Психолого–педагогічна наука приділяє велику увагу питанням морального виховання. Теоретичною основою розробки наукової системи виховної роботи з проблеми, що вивчається, стали дослідження М.Болдирева, І.Каїрова, Б.Кобзаря, Л.Рувінського, Г.Філонова, в яких розглядаються проблеми цілісності педагогічного процесу, шляхи вдосконалення виховної роботи в школі.

Особливий інтерес для нашої проблеми становлять праці Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинського, К.Ушинського. не можна залишити поза увагою праці психологів (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк та ін.) і педагогів (В.Білоусова, В.Заслуженюк, Л.Коваль, Н.Ничкало, Н.Підгірна, В.Слюсаренко, К.Чорна та ін.), в яких йдеться про значення для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей, виховання моральних якостей особистості, вироблення вмінь та навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємовідносин саме в молодшому шкільному віці тощо.

Проблеми виховання моральності та окремі її аспекти висвітлювали в дисертаційних дослідженнях сучасні педагоги–дослідники: Г.Авдіянець, Г.Бондаренко, О.Власенко, М.Гагарін, О.Коркішко, О.Сипченко, В.Фомін, С.Черніков, Г.Шевченко та ін.

Формулювання цілей статті (Постановка завдання). Аналіз педагогічної та психологічної літератури свідчить про великий інтерес до проблеми, що розглядається. Разом з тим, недостатньо розкрито основні тенденції морального виховання молодших школярів на сучасному етапі. Таким чином, перед майбутніми вчителями і вихователями стоїть завдання формувати моральність у молодших школярів, готувати їх до суспільного життя.

Мета статті – проаналізувати уявлення сучасних молодших школярів про основні моральні цінності, з'ясувати розуміння дітьми емоційного стану іншої людини, констатувати основні тенденції морального виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти молодшого шкільного віку різняться між собою не лише за розвитком інтелектуальних, а й моральних якостей. Ця різниця спостерігається і в подальших класах, а підвищення рівня зазначених особистісних характеристик багато в чому залежить від зусиль і вмінь вчителя початкових класів. Важливо не тільки те, наскільки глибоко молодші школярі засвоюють знання та вміння, а й те, як вони використовують їх для правильної поведінки й діяльності в реальному житті. Наслідком усвідомлення принципів, норм, правил поведінки є її моральність, що становлять єдине і характеризують рівень морального розвитку. Спробуємо неупереджено розібратися в сенсі понять мораль, моральність і моральність молодшого школяра. Проведений аналіз різноманітних джерел дає можливість визначити ці категорії.

Мораль – система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах [6, с. 250].

Моральність включає моральні погляди, теорії, переконання, почуття, відношення людей, моральну поведінку[6, с. 250].

На підставі теоретичного аналізу проблеми нами визначено, що **моральність молодшого школяра** – це внутрішні духовні якості, якими керується дитина, етичні норми, правила поведінки, які молодшими школярами набуваються й закріплюються в потребах та інтересах і стають її власними вимогами до інших і самої себе.

Серед найважливіших моральних якостей молодших школярів, які свідчать про рівень культури особистості, її вихованість можна назвати: ввічливість, привітність, делікатність, доброзичливість, сердечність. Саме виявлення людиною цих рис характеризують її ставлення до іншої особистості, допомагають їй швидко адаптуватися

в новому середовищі, формувати дружні стосунки з людьми тощо. Через те, що моральний розвиток бере свій початок в початковій школі, виникає складність розвитку цих якостей у молодших школярів, яка зумовлена різноманітними факторами. А саме: не сформованістю емоційно-вольової сфери дітей цього віку (невмінням стримувати свої бажання, емоції), недостатністю досвіду соціальної поведінки, впливом негативних зразків поведінки (вулиця, телебачення, стосунки у сім'ї) і наслідування їх, статусом у шкільному колективі тощо. Тому процес формування культурної поведінки молодших школярів – складний і довготривалий.

З метою уточнити, як учні 4-х класів розуміють зміст основних моральних категорій, їм було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

- Що означає „бути добрим”?
- Що означає „бути справедливим”?
- Що таке чесність?
- Що таке відповідальність?
- Яка це „дисциплінована людина”?
- Що таке дружелюбність?
- Що означає „бути працелюбним”?
- Скромна людина це яка?
- Що означає „допомагати іншим”?

Результати анкетування засвідчили – переважна більшість молодших школярів правильно розуміє сутність понять, які їм пропонувалося пояснити. Водночас одержані відповіді дали змогу виявити певну обмеженість у трактуванні їх змісту. Пояснити це можна тим, що знання молодших школярів загалом мають уривчастий, фрагментарний характер, а це свідчить про відсутність системності в їх засвоєнні.

71,5 % відповідей школярів на перше запитання ототожнюють доброту з людиною, у якої добре серце; 20,3 % – з чесністю, допомогою старшим, вмінням прощати; 6,1 % учнів до зазначених якостей додали ще й такі: „повага до інших”, „любити природу”, „бути терплячим”, „вміння прощати”, „ні з ким не сваритися”; та 2,1 % молодших школярів не змогли дати на це запитання ніякої відповіді.

Що стосується другого запитання, то відповіді були на нього несподівані: 68,9 % третьокласників і 61,7 % чотирикласників пов'язали свої уявлення з людиною, яка „вчиняє справедливо”, тобто можна сказати, що мова йшла про особистість вчителя: „Справедлива людина та, яка не звинувачує невинну людину в тому, що вона щось накоїла”, „Це той, хто не ставить один бал просто так, нізащо” тощо.

Дуже здивувало, що майже 20% школярів або просто не відповіли на це запитання, або не знають правильного визначення: „Це казати правду”, „Гарне ставлення до оточуючих”, „Не ображає менших”, „Людина, яка допомагає товаришам” та ін.

Щодо таких якостей, як відповідальність, дружелюбність, скромність, дисципліна, працелюбність, то найчастіше звучали такі відповіді: „Скромна людина – це людина, яка в гостях соромиться зайти”, „Працелюбна – це така людина, яка любить працювати”, „Дружелюбність – це не ображати своїх друзів, не штовхати, не бити та дружити”, „Відповідальна людина – це людина, на яку можна розраховувати, вона не підведе”.

У результаті проведення анкетування, бесід, опитування були одержані дані про обсяг знань молодших школярів стосовно реальних понять (див. табл. 1).

Дані таблиці свідчать про значну кількість вихованців, які мали неповні, елементарні знання та відсутність їх моральних категорій. Крім того, аналіз матеріалів показав, що, наприклад, моральні поняття деяких учнів про чесність включали і такі якості, як стриманість, лагідність, довірливість, співчутливість, сміливість, критичність, самокритичність та ін. Адже аналогічними були дані учнів 4-Б класу. Отже, з'ясувалося, що школярі мають загальні уявлення про основні моральні цінності.

Для з'ясування розуміння дітьми емоційного стану іншої людини молодшим школярам пропонувалося послухати таке оповідання:

„Закінчилися уроки, і Марічка попрямувала додому звичною дорогою через парк. Раптом вона почула десь над головою незрозумілий звук. Піднявши голову,

дівчинка на гілці дерева побачила маленьке кошеня, яке перелякано дивилося вниз і жалібно й охрипло нявчало.”

Таблиця 1.

характер моральних знань моральні якості особистості	Кількість учнів у %, які мають знання про дані якості							
	Повні правильні		Неповні правильні		Елементарні		Неправильні або вони відсутні	
	4-А	4-Б	4-А	4-Б	4-А	4-Б	4-А	4-Б
Доброта	18,7	17,8	16,7	16,8	32,3	32,6	32,4	32,9
Справедливість	10,3	4,7	36,8	33,6	30,7	37,4	22,3	22,9
Дисциплінованість	16,6	13,1	16,5	20,8	28,8	30,2	38,1	35,9
Відповідальність	16,3	16,0	22,4	24,6	30,7	29,0	30,6	30,4
Дружелюбність	8,5	8,2	30,2	31,2	37,8	37,1	23,4	23,5
Працелюбність	15,3	15,1	26,7	26,4	33,3	33,6	24,7	24,9
Чесність	12,9	11,4	29,2	28,3	35,1	37,6	22,8	22,7
Скромність	5,1	4,9	32,1	30,2	36,6	38,6	26,2	26,3
Милосердя	7,7	6,9	29,6	32,2	36,8	34,7	25,9	26,2
Середній бал	12,4	10,9	26,7	27,1	33,6	34,5	27,4	27,3

До дітей зверталися з запитанням: „Щоб ви зробили на місці Марічки?” Відповіді на пряме запитання в цій ситуації були майже однозначні: „Зняли б кошеня з дерева.” Пояснюється це тим, що діти, навіть за недостатнього обсягу моральних переконань, внутрішньо відчувають, що саме хоче почути від них учитель і вже вмюють співчувати. Тому в ході подальшої роботи в зміст оповідання вносилися деякі уточнення і доповнення:

„Марічка поспішала, бо сьогодні по телевізору її улюблена передача. Минулого разу проводився конкурс, і вона написала листа з відповідями, надіслала малюнок. Дівчинці хочеться дізнатися, чи правильні відповіді вона дала, чи сподобався їй малюнок. „Зняти кошеня з дерева? На це треба час і я зможу запізнитися на передачу,” – подумала Марічка.” Таке доповнення дещо змінило умови ситуації. Змінювався і контекст запитання: „Як ви думаєте, що зробила Марічка? Поясніть свою думку.” Тобто тепер від учнів вимагалось охарактеризувати не свій вчинок, а спробувати передбачити дії іншого.

Отримані в такий спосіб відповіді дали змогу виявити означену вище невідповідність між наявними знаннями і ціннісним ставленням до конкретної події, вчинку. Хоча діти відповідали за Марічку, їхній вибір зумовлювався вже не тільки знаннями про те, що треба робити, а детермінувався внутрішніми спонукками, які вони за цих умов не боялися виявляти, адже це зробили б не вони, а інша дівчинка. Тому варіант „Побіг би швидше додому, щоб не спізнитися на передачу”, „Навіщо його знімати, коти добре вмюють лазити по деревах”, „Кошеня саме може злізти, тому не треба витратити на нього час” – обрали 36,4% учнів; „Швидко заліз на дерево, зняв кошеня і побіг дивитися передачу” – 31,1%; 14,7% дітей зазначили, що не люблять котів, тому „Добре, що кошеня сиділо на дерева, а то б могло мене подряпати”; 5,1% учнів намагалися з’ясувати, на яку саме передачу поспішала дівчинка; 12,7% – не змогли прийняти якийсь конкретне рішення. Отже, діти розуміють емоційний стан іншої людини, коли самі відчували щось подібне. Разом з тим, рівень правильного розуміння не дуже високий.

Аналіз педагогічних спостережень, письмових та усних опитувань дав змогу розподілити молодших школярів на три групи, відповідно до трьох рівнів їх моральної вихованості: *високий рівень моральної вихованості* мають ті учні, які мають достатні знання з норм і правил моралі, розвинута потреба їх доповнювати і поглиблювати, виявляють не тільки здатність емоційно переживати, але й уміння

реалізувати свої знання і почуття в практичній діяльності; *середній рівень* визначається тим, в учнів розвинена звичка поповнювати свій запас знань і умінь з норм і правил моралі, проте вони потребують допомоги з боку вчителів; *низький рівень* мають ті учні, які майже не володіють знаннями норм і правил моралі, не виявляють інтересу до цих знань, не відчують потреби в їх набутті, відповідно не мають потреби у практичній діяльності.

Таким чином на основі цих рівнів можна констатувати основні тенденції морального виховання молодших школярів (див. табл. 2)

Таблиця 2

Класи	Кількість учнів усього	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
4-А	17	3	17,6	8	47,1	6	35,3
4-Б	19	4	21,1	10	52,6	5	26,3

Як видно з таблиці, до високого рівня моральної вихованості увійшло 3 учні (17,6%) 4-А класу і 4 учні (21,1%) 4-Б класу. Середній рівень моральної вихованості представляли 8 учнів (47,1%) 4-А класу та 10 учнів (52,6%) 4-Б класу. Школярів низького рівня моральності визначено: 6 учнів (35,3%) 4-А класу та 5 учнів (26,3%) 4-Б класу.

Під час дослідження враховувалось, що застосовувані методи анкетування, бесіди дещо обмежені. Це зумовлено тим, що, по-перше, учням молодших класів через вікові особливості часто важко добирати відповіді, навіть за умов розуміння ними суті запитання; по-друге, за допомогою зазначених методів можна спробувати виявити думку дитини, її знання з того чи іншого питання: як розуміє; чи знає, як треба ставитися до різних явищ. Але висловлена думка не завжди відображає особистісне ставлення молодшого школяра до суті питання.

Висновки. Підбиваючи підсумки, зазначимо:

– Для сучасної початкової ланки загальноосвітньої школи характерна недостатня увага щодо питань морального виховання школярів, зокрема, до формування в них моральних переконань.

– Нажаль обізнаність молодших школярів з моральними нормами невисока і неоднакова. Тому останніми роками в школярів усе частіше проявляються такі якості, як черствість, байдужість, неповажне ставлення до дорослих і одне до одного, невміння зрозуміти іншого, ігнорування норм моралі.

– Та, зробивши узагальнення результатів діагностики рівня сформованості моральності у сучасних молодших школярів, треба констатувати, що в цілому це питання залишається мало розробленим. Для його розв'язання не треба обмежуватися тільки вдосконаленням існуючих методик, а необхідно шукати нові підходи.

Таким чином, виховання моральності, моральних почуттів та моральної свідомості молодших школярів є важливим актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

Література

1. Бех І.Д. Проблеми виховання в сучасній школі / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – с. 136–140.
2. Бех І.Д. духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – с. 124–129.
3. Бех І.Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2006. – № 6. – с. 11–13.
4. Поміткін Е.О. Створення умов для духовного розвитку / Е.О. Поміткін // Ліцеїст. – 2005. – № 2. – с. 24–30.

5. Коберник І. Моральне виховання: традиції, проблеми, інновації / І. Коберник // Рідна школа. – 2006. – № 5. – с. 42–44.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] Михайло Михайлович Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528с. (Альма-матер).
7. Хоружа Л. Формуємо культуру поведінки молодших школярів / Л. Хоружа // Рідна школа. – 2007. – № 3. – с. 52–57.
8. Шульга Л. Діагностика сформованості моральних переконань в учнів початкових класів / Л. Шульга // Початкова школа. – 2002. – № 6. – с. 3–6.

ВИХОВАННЯ

Охріменко О.

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ –
НАЙГОЛОВНІШЕ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

В даній статті досліджується роль фізичної культури у вихованні моральних якостей та визначається роль викладача у формуванні моральної особистості студента.

Актуальність: Основне завдання фізичної культури – виховати гармонійно розвинену особу, таким чином, на заняттях з фізичного виховання слід приділяти належну увагу як фізичному, так і моральному розвитку особи, а оскільки у наш час велика увага приділяється розвитку рухових навиків поряд з фізичними якостями людини, то в даному дослідженні ми розглядаємо виховання моральних якостей особи як невід'ємну складову виховного процесу на заняттях фізичної культури.

Виховання – процес незвичайно складний, багатобічний і в той же час комплексний. Іншими словами, багаточисельні сторони виховання повинні формуватися одночасно, в тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості. Фізична культура, як органічна частка культури, вирішуючи свої специфічні завдання, одночасно в тому або іншому ступені впливає на всі сторони виховання особистості, і перш за все на виховання духовних і моральних якостей.

Як зтверджує В. В. Приходько: «Одним з основних видів культури, яка формує особистість, є фізична культура, або фізичне виховання».[8] Поняття «Фізичне виховання», виходить від спільного поняття «виховання». Це означає, що, як і виховання в цілому, фізичним вихованням є процес рішення конкретних виховно–освітніх завдань, які характеризуються всіма спільними ознаками педагогічного процесу (координаційна роль педагога–фахівця, організація діяльності відповідно до педагогічних принципів і т. д.), або здійснюються в порядку самовиховання [5].

Фізичне виховання є найважливішим елементом в системі виховання молоді. У цьому аспекті фізичне виховання є освітньо–виховний процес і характеризується принципами, властивими педагогічному процесу.

Назріває ситуація, коли суспільство захоче виміряти ту якість освітніх послуг, яка гарантується освітніми установами.

Об'єктивно оцінити роль викладача можливо лише на основі дослідження об'єктивних критеріїв і його сутнісних характеристик.

В даний час велика увага приділяється вивченню проблеми формування моральних якостей особистості підлітка і вплив педагога фізичної культури на його світогляд. Професіоналізація фізичної освіти приводить до того, що гуманістичні початки втрачають свої провідні позиції в цій сфері. Тому, кажучи про людський чинник, необхідно враховувати потреби і здібності людини, мотиви його поведінки, його інтереси і творчі можливості, інтелект, емоції, волю і характер [6].

Роль педагога фізичної культури у формуванні моральних якостей молоді розглядується як в педагогічній практиці, так і в наукових дослідженнях, зокрема, у роботах В. Л. Старковської [9], Ю. Ф. Змановського [2], Т. Ф. Орехової [6] і ін.

Увага до цієї проблеми знайшла своє широке віддзеркалення в статтях, що стосуються здоров'я і фізичного виховання [1]. Автори статей аналізують, систематизують і оцінюють різні спроби рішення питання виховання особистих якостей молоді, знайомлять читача з основними ідеями гуманізації і духовності сучасного фізичного виховання.

Формулювання цілей роботи. Мета даної статті – проаналізувати роль фізичної культури в вихованні моральних якостей особистості, та визначити роль викладача у формуванні моральної особистості студента.

Результати дослідження. Фізична культура, як відомо, є першим і основним видом культури, яка формує людину. Вона тісно пов'язана з багатьма галузями людської діяльності, тому грає важливу роль у формуванні здорового покоління з властивими йому біологічними і соціальними функціями, сприяє фізичному і моральному розвитку особистості.

У ст. 1 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» мовиться: «Фізична культура – складова частина спільної культури людства, яка направлена на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових і інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування особи». Будучи вагомою складовою спільної культури суспільства, вона виконує ряд важливих соціальних функцій: оздоровлення, рекреацію, пізнання, виховання, творчість, спілкування, консолідацію, соціальну, мобільність і так далі – в цьому і лежить особливість феномену фізичної культури, що об'єднує соціальне і біологічне в людині [10].

Характерною ж особливістю фізичного виховання є те, що цей процес направлений на:

1. Формування і розвиток рухових навиків поряд з фізичними якостями людини (сила, витривалість, швидкість, гнучкість і ін.), сукупність яких визначає його фізичну працездатність;

2. Розвиток духовно-моральних цінностей;

3. Формування ціннісних орієнтацій особи. [4]

Також слід зазначити, що фізична культура покликана зіграти важливу роль і в гуманізації вищої освіти:

1. Заняття фізичною культурою не лише розширюють діапазон рухової активності студентів, але і направлені на досягнення фізичного вдосконалення, що і є одним з умов плідної фізичної діяльності;

2. Фізична культура сприяє вихованню ініціативності, відповідальності, колективізму, почуття обов'язку;

3. Фізична культура надає широкі можливості для формування активної діяльності особи, для реалізації її інтересів і прав, для виявлення і розвитку здібностей і обдарованості студентів, для навчання суспільній культурі майбутнього фахівця, підвищення його морального потенціалу [1].

Таким чином, очевидно, що сучасна орієнтація фізичного виховання має бути направлена не лише на зміцнення здоров'я, розвиток і підтримку фізичних якостей і можливостей організму, але і на ціннісні орієнтації, загальнокультурну, інтелектуальну і емоційну діяльність індивідуума.

Слід зазначити, що особливістю фізичної культури є взаємозв'язок фізичного і етичного розвитку. Не можна скласти повне уявлення про фізичну культуру, не виділяючи в ній активної, творчої діяльності. Просте підвищення фізичної підготовленості само по собі, автоматично, не забезпечує високий рівень культури. Основне ж завдання виховання нами бачиться в цілісному опануванні знань, необхідних для духовного життя людини. У цьому якраз і полягає, на наш погляд, поворот від вирішення приватних проблем фізичного виховання до вирішення актуальних проблем фізичної культури, який полягає в органічному злитті морального і фізичного розвитку. І як стверджує В. П. Ляпін: «Введення колективних форм занять істотно підвищує рівень спільної і естетичної культури студентів» [5], що ще раз доводить значущість занять по фізичній культурі у вихованні моральних якостей студентів.

Найважливішою ознакою професіоналізму педагога є його здатність, використовуючи ті або інші форми, прийоми навчання і виховання студентів, виражати до кожного з них своє особисте відношення.

Іншим важливим показником професійної культури педагога є використання ним різноманітних і варіюючих міжособових зв'язків для формування колективу.

Педагогічне спілкування педагога фізичної культури передбачає уміння працювати як з колективом і спортивною групою студентів (на заняттях фізичної культури, заняттях в спортивних секціях, змаганнях), так і з великими колективами при проведенні спортивно-масових заходів, днів здоров'я, спортивних свят і вечорів. Ці уміння формуються впродовж всієї роботи і містять навикі спілкування із студентами, їх батьками, вищестоящими організаціями: органами народної освіти, департаментом по фізичній культурі і спорту. Основний зміст діяльності викладача фізичної культури включає виконання певних функцій – повчальну, виховуючу, організуючу. Вони сприймаються в єдності і сприяють формуванню особистості студента.

Педагогічна діяльність – це професійна активність педагога, за допомогою різних дій вирішального завдання навчання і виховання молоді.

Сучасність пред'являє усе більш жорсткі і різносторонні вимоги до педагогічної діяльності. У діяльності викладача спілкування є не лише засобом педагогічної комунікації, але і умовою професіоналізму в діяльності і джерелом розвитку особи викладача, а також засобом виховання учнів. Опанування основ професійно–педагогічного спілкування відбувається на індивідуально–творчому рівні. Треба ретельно вивчати і формувати власний стиль спілкування, вивчати окремого студента, спостерігати за його діями, фіксувати дані спостереження. Це допоможе здійснювати індивідуальний підхід до кожного.

Модернізація системи освіти зажадала корінної перебудови процесу навчання і виховання, у тому числі і фізичного виховання студентів. В даний час діяльність викладачів фізичної культури заснована на вирішенні таких завдань, як виховання ціннісних орієнтацій на фізичне і духовне вдосконалення особи студента, закріплення потреби в регулярних заняттях фізичними вправами і вибраним видом спорту, виховання моральних і вольових якостей, формування гуманістичних стосунків і набуття досвіду спілкування між вихованцями і педагогами.

У сучасному суспільстві зростає роль моральних якостей. Рівень культури і духовності може безпосередньо впливати на спортивні результати, адже в спорті перемагають, як правило, яскраві індивідуальності, які володіють не лише видатними фізичними якостями, але і розвинутою психікою, інтелектом, що дозволяє їм вдумливо і творчо освоювати методику тренування, планувати свої виступи, психологічно налаштуватися на змагання. Вже в самому понятті «Фізична культура» закладена єдність тілесних і духовних якостей особистості. Все більше відходить в минуле чисто механічний підхід до фізичної культури і спорту як виключно тренуванню тіла. Спортсмен, що цікавиться лише спортом, навряд чи досягне видатних результатів.

Тому необхідний творчий пошук нових підходів, концептуальних шляхів і змістовних форм в роботі, які б формували духовні і моральні якості сучасної молоді.

Творча індивідуальність педагога – це вища характеристика його діяльності, як і всяка творчість, вона тісно пов'язана з його особистістю. Праця викладача складається з трьох компонентів: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість. Особистість – стрижневий чинник праці, визначає його професійну позицію в педагогічній діяльності і в педагогічному спілкуванні.

Основний зміст діяльності викладача фізичної культури включає виконання певних функцій – навчальну, виховуючу, організуючу. Вони сприймаються в єдності і сприяють формуванню особистості студента.

Відповідальна і творча праця викладача – це достовірно гуманні і демократичні взаємини зі своїми вихованцями, їх батьками, колегами. Педагог повинен відчувати, з ким він спілкується, і відповідно формувати моральні якості студента.

Слідє завжди тверезо оцінювати дійсність, у тому числі і власні успіхи, щоб не впасти в манію величі, не зазнатися після декількох успішних кроків педагогічної діяльності, і невдачі, щоб, не опускаючи рук, зуміти подолати їх.

Діячів фізичної культури чекає тривала і непроста боротьба за уми і серця підростаючого покоління, за багатство і чистоту внутрішнього світу молодих. Через фізичну культуру вихованець вчиться бачити і відчувати себе і іншого, усвідомлює себе на цьому світі. Це час обробітку глибокої гуманності і моральності.

Висновки:

1. Окрім формування і розвитку рухових навиків поряд з фізичними якостями людини, а також окрім виховання ціннісних орієнтацій особистості, належна увага на заняттях з фізичного виховання приділяється духовному розвитку особистості.
2. Викладач фізичної культури повинен бути добре знайомим з анатомо–фізіологічними особливостями вихованців, мати педагогічну освіту, а також повинен бути психологом, уміти бачити і підтримувати добрі прояви їх характеру, волі і поведінки.
3. Фізична культура являється одним із складових елементів гармонійно розвинутої особистості. Вона створює фундамент для формування особистісних якостей, коректується емоціональний стан молоді, їх життєву позицію. Фізичне виховання, разом з педагогами, допомагає досягти молоді необхідні

загальнолюдські істини. Викладач фізичної культури повинен відчувати радість життя, любити своїх ближніх і бути готовим працювати на них.

Література

1. Атаманов В. Д., Удовиченко Ю. К., Іванько Е. А. Гуманізація учебного процесу фізического виховання // Фізичне виховання – здоров'я студентів: Матеріали науково-методичної конференції. – Донецьк: ППШ „Наука і освіта”, 2003. – 203 с.
2. Змановский Ю. Ф. Воспитаем детей здоровыми. / Ю.Ф. Змановский – М.: Медицина, 1989. – 125 с.
3. Изотина Д. Б. Физическое воспитание студентов // Фізичне виховання – здоров'я студентів: Матеріали науково-методичної конференції. – Донецьк: ППШ „Наука і освіта”, 2003. – 203 с.
4. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. / П.Ф. Лесгафт – М.: Педагогика, 1988. – 398с.
5. Ляпин В. П. Пути решения задач физического воспитания в ВУЗах // Фізичне виховання – здоров'я студентів: Матеріали науково-методичної конференції. – Донецьк: ППШ „Наука і освіта”, 2003. – 203 с.
6. Орехова Т. Ф. Валеология как гуманистическая наука 21 века / Т. Ф. Орехова, Т. В. Кружилина // Начальная школа.– 2000. – №5. – С. 72.
7. Перехрест А. Н., Стеблянка Т. В. Фізична культура та спорт як особлива сфера життя людей та культури // Актуальные проблемы современного спорта. Региональные аспекты. Сборник научных работ научно-практической конференции «Молодая спортивная наука Донбасса» – Донецк, 2002 – 348 с.
8. Приходько В. В., Кузьмінський В. П. Креативна валеологія. Концепція і педагогічна технологія формування студентів технічних і гуманітарних спеціальностей як будівничих власного здоров'я: Навч. посібник / Заг. ред. і передм. А. Г. Чічкова. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет, 2004. – 230 с.
9. Старковская В. Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет. / В. Л. Старковская – М.: Новая школа, 1999. – 213с.
10. Целевая комплексная программа «Физическое воспитание–здоровье нации». Утверждено Указом Президента Украины от 1 сентября 1997 г.

Сізов В.

ЕСТЕТИКА ПОВЕДІНКИ, ЯК ЕСТЕТИКО–МОРАЛЬНА КАТЕГОРІЯ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

У статті визначається сутнісний зміст поняття «Естетика поведінки» з позиції інтегративно-виховного, естетико-морального підходу, соціальної ролі естетичного компонента в ціннісно-поведінковій мотивації суб'єкта.

Основні поняття: естетика поведінки, почуттєвого і соціального в естетиці, естетичні норми, естетико-моральне.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. В сучасному світі різноманіття соціальних ролей, у яких бере участь молода людина, за умов відсутності первинної системи базових представлень суб'єкта про норми поведінки, приводить до неусвідомленого «зсуву» конкретної соціальної ролі і відповідної моделі поведінки.

Звідси виникає необхідність повернути соціальні ідеали на те місце у свідомості особистості, які вони повинні займати. І цей процес повинен носити не примусовий характер, а природний. Мова йде про виховання у молоді емоційної здатності почуттєвого переживання. Людина, яка розуміє “прекрасне”, буде здатна до сприйняття інших духовних і соціальних цінностей. Ще А.Г. Баумгартен, у своїй теорії естетики не обмежувався тільки поняттям прекрасного в собі, а 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 [2].

Саме естетичні здібності людини, які 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). Привернути увагу широкого кола фахівців до визначення сутнісного змісту поняття «Естетика поведінки», як категорії що розглядає виховної процес з позиції інтегративного, естетико-морального підходу, соціальної ролі естетичного компонента в ціннісно-поведінкової мотивації суб'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблему формування естетики поведінки, через призму естетичного, морального виховання, соціалізації особистості, розглядають у своїх роботах А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинский, Д. Кабалевский, О. Семашко, Н.Э. Миропольська, Г.П. Шевченко та ін.

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 багатоликими. 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.

Взаємозумовлений 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, який багато в чому визначає соціально значиму поведінкову модель людини.

Дана думка непрямым образом виявлялася ще в естетиці Георга Гегеля чи його «філософії мистецтва». Розглядаючи процес пізнання істини, він виділяє другу ступінь пізнання – об'єктивний дух, який виражає досвід громадського життя й історичної практики, включаючи мораль, право, моральність. Аналіз прекрасного виступає у Гегеля як інструмент пізнання специфіки людської чуттєвості [3].

Естетично сформований суб'єкт, здатний до естетичного переживання, відповідно позиціонує себе у суспільстві і здійснює соціальні зв'язки на основі соціально прийнятих правил, які містять у собі естетичні норми.

Це справедливо за умови, що естетика розглядається, як наука про прекрасне, що і виявляється через комплекс людських дій, які 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, в більш вузькому плані, піднімалося ще наприкінці 70-х років минулого століття «...мистецтво повинне об'єктивно виконати профілактичну соціалізуючу роль», писав О. Семашко [4, 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, які 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 все більше здобуває соціальні характеристики, тому що все 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 виявляється 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. В цілому, мова йде про систему соціалізації особистості на основі естетичних уявлень суб'єкта. Естетика поведінки, так само як і естетика взагалі, базується на поняттях: добро, мораль, моральність, цінність, краса і т.ін., тому коли мова йде про естетику поведінки, то необхідно враховувати фактор естетичної підготовленості суб'єкта, рівень його естетичного розвитку і здатність сприймати ним навколишній світ, а значить форму взаємин з ним [5, 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 молодої людини і формують відповідну соціальну поведінку. Звідси універсальною культурологічною основою формування моделей поведінки можуть виступати естетичні норми, які знаходяться поза державою, поза політикою, природним образом влітаються 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, яка оточує молоду людину.

Розвиваючи дану думку, можна сказати про те, що здатність людини до почуттєвого переживання краси як така, переносить ці переживання на систему його життєдіяльності і формує комплекс відносин до навколишнього світу [6, с.129–134]. Ці відносини виявляються в образі сприйняття цього світу через внутрішнє співпереживання, створюючи почуття відповідальності за свої вчинки перед іншими людьми і природним середовищем (так формується совість).

Естетика поведінки – це комплексне поняття, що містить у собі всі складові елементи естетики. Якщо естетика – явище внутрішнє (почуттєве) з погляду психології людини й образу сприйняття ним навколишнього світу, то естетика поведінки – явище практичне, яке виявляється вже у відношенні людини до навколишнього середовища (людям, суспільству, природі), його культурі, інтелігентності [7, с.187–191].

У цьому випадку естетика поведінки – явище більш соціально значиме, оскільки містить у собі систему «зворотного зв'язку», коли естетично сформований (чи не сформований) суб'єкт позиціонує себе в суспільстві і здійснює соціальні зв'язки на основі соціально прийнятих (чи не прийнятих) правил. У поєднанні понять естетика поведінки, естетика займає фундаментальне місце і відіграє провідну роль, так як визначає направленість вчинків індивіда, їх внутрішній зміст і смисл.

Також, розглядаючи сутність поняття «естетика поведінки», необхідно відрізнити його від поняття «естетична поведінка». Естетика поведінки й естетична поведінка, на наш погляд, – поняття не ідентичні, і поєднуються тільки родовою єдністю.

Якщо «естетична поведінка», на наш погляд, припускає здатність людини сприймати естетичні цінності й брати участь у системі творчості, коли індивід реалізує свої творчі здатності в якому-небудь виді мистецтва, то «естетика поведінки» припускає соціально значимий образ і манери поведінки в суспільстві. Інакше кажучи, «естетика поведінки» припускає й елемент творчості (творчість виступає засобом досягнення поведінкового ідеалу), і процес функціонування людини в повсякденному житті через творчість.

Однак між поняттями існує спільне – базовий психологічний комплекс формування здатності до духовного переживання на основі естетичних цінностей і норм. Тому в ході дослідження, поняття «естетика поведінки» розглядається, як явище, що містить наступні компоненти: краса людських вчинків; соціально значима поведінка (дотримання загальноприйнятих правил поведінки); правова поведінка й повага законів; знання й дотримання правил етикету; почуття смаку, як естетичної

категорії, яка проявляється в інструментах соціальної адаптації – одяг, мовлення, зовнішній вигляд, манери спілкування.

Названі елементи не вичерпують сутнісного змісту поняття «естетика поведінки», але є базовими. Інакше кажучи, формування естетики поведінки – це формування названих якостей на основі естетичних цінностей через систему естетичного виховання й розуміння миру естетики. Тому такі поняття, як шляхетність, моральність, справедливість, чесність, патріотизм, поважне відношення до навколишнього соціального й природного середовища, є головними орієнтирами й цілями формування естетики поведінки в молоді.

Оскільки в понятті «естетика поведінки» наявні якісь правила поведінки, то виникає необхідність у позначенні відмінностей і єдності понять «естетика поведінки», «естетика» і «етика».

Етика – філософська дисципліна, яка вивчає мораль і моральність. Етика – сукупність норм поведінки. Іноді етика розглядається як вчення про мораль, її розвиток, принципи, норми і ролі в суспільстві. У Канта етика – наука про відповідність, де етика перебуває в основі внутрішніх самоочевидних моральних принципів. Кант протиставляє її етиці, яка виходить з яких-небудь зовнішніх умов, стосовно моральності інтересів і цілей. Марксистська етика – це форма суспільної свідомості, джерелом якої є суспільно історичний розвиток, і носить вона класовий і загальнолюдський характер.

Естетика – наука про становлення чуттєвої культури людини [8, с.9].

У філософії Баумгартена естетика – теорія чуттєвого сприйняття [9, с.5].

У Канта естетика – наука про правила чуттєвості загалом. У Гегеля естетика – філософія мистецтва. Радянський енциклопедичний словник дає таке визначення естетики: естетика – філософська наука, яка вивчає сферу естетичного як специфічний вияв ціннісних відносин між людиною і світом, і є площиною художньої діяльності людей [10, с.1580]. Інше визначення естетики звучить так: естетика – це наука про естетичне в дійсності, про сутність і закони естетичної свідомості, пізнання і естетичну діяльність людини, наука про загальні закони розвитку мистецтва. Коли ж ми говоримо про естетику поведінки, то розуміємо в цьому понятті кореневі елементи естетики – чуттєву свідомість, красу, ціннісно-дієве відношення до навколишнього світу. Естетичний елемент тут наявний в якості ідеальної соціальної цінності, в тому ступені, в якому він наявний, і має таку мету виявлення, як форми, в будь-якій іншій сфері людських відносин, ідеальною базою взаємовідносин людини і навколишнього світу в цілому. Отож, мова йде про спільність естетичних норм і норм етичних. Тому логічне поєднання двох понять відбувається ще в давньому світі. Древні греки, естетичне и моральне тісно пов'язували, вони використовували термін «калогатія», який складався із двох слів: «kalos» – краса і «agathos» – добрий, гарний [11, с. 48].

Значно пізніше дану ідею філософськи розвиває І.Кант та Шеллінг.

Естетико-почуттєвий напрямок у філософії спирається на єдність понять істина, краса, добро. Однак питання зв'язку даних цінностей уже давно викликає масу суперечок. «Прекрасне – це закінчене вираження Добра. Добро ж – закінчене вираження Прекрасного», – вважав Р. Тагор. По Г. Флоберові, «Усе, що прекрасно, – морально». Ф.М. Достоевський навпаки, був переконаний: «Що розуму представляється ганьбою, то серцю – суцільною красою». Цікаві в цьому зв'язку міркування М.М. Пришвіна про те, що «чи може бути краса насправді? Навряд чи, але якщо правда знайде своє життя в красі, то від цього є в світі велике мистецтво. ...Бійся думати без участі серця». Л.М. Толстой вважав, що поняття краси не тільки не збігається з добром, а й, більш за все, протилежне йому, тому що добро здебільшого збігається з перемогою над пристрастями, краса ж є підставою всіх наших пристрастей [12].

В остаточному підсумку, у даному філософському напрямку, так чи інакше, естетичне тут переходить в етичне й реалізується в поведінці суб'єкта.

Формування морального відношення до навколишнього оточення через світ емоцій і переживань, формування здатності чуттєвого сприйняття і переживання краси – це основа соціально значимої поведінки. Людина, яка здатна милуватися та захоплюватися сходом сонця, співчутливо відноситься до чужого болю, виявляє

повагу до старої людини, найімовірніше, що не здійснить аморального чи протиправного вчинку.

Великого значення естетиці, як формуючого компонента в поведінці людини, надавав А.С. Макаренко. У праці «Естетика колективу» він пише: „...А що таке естетика поведінки? Це сама поведінка, яка отримала якусь форму, форма сама є ознакою більш високої культури...” [13, с.207 – 210]. Макаренко вперше в педагогічній науці застосує термін «Естетика поведінки», однак він розглядає цей термін у вузькому змісті, з погляду зовнішнього прояву, як показника виховання середовища життєдіяльності, як один з компонентів естетичного й етичного виховання.

У Макаренка «Естетика поведінки», як педагогічна категорія, виступає засобом і методом естетичного впливу, який виявляє вплив на вихованців. Тим часом, естетичні вимоги до поведінки – явище внутрішнє, моральне, котре саме по собі також необхідно виховувати й формувати. Бачити, зауважувати красу необхідно вміти, а значить, необхідно розуміти – цим якостям необхідно вчити, вкладаючи в процес моральний початок.

Розвиток і продовження ідей А.С. Макаренка виявляється в діяльності педагога, письменника, ученого В.А. Сухомлинського.

Сухомлинський В.А. основну увагу приділяв питанням ідейно–морального виховання. Він стверджував, що моральні ідеали, цінності й норми йдуть коріннями в знання, погляди, переконання. Він відзначав, що духовне багатство особистості є необхідною умовою формування моральної спрямованості всього колективу учнів. Сухомлинський включав категорії етики й естетики в проблематику теорії й практики виховання, додав їм педагогічний зміст, сприяв вихованню в учнів емоційної сприйнятливості світоглядних ідей, вказував на виняткове значення особистості вчителя й учительського колективу. Гармонійний, всебічний розвиток можливий тільки там, де два вихователі – школа й сім'я, – писав Сухомлинський [14].

Чудово сказав про діяльність педагога Д. Кабалевський. „Особливо цінною, – писав Д. Кабалевський, я вважаю думку Сухомлинського про єдність етичного й естетичного у вихованні дітей. Сама по собі ця думка не нова, але Сухомлинський пронизав нею буквально всі ланки своєї педагогічної концепції” [15, с. 171–173].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого їх розвитку.

Дослідження методології проблем формування естетики поведінки в особистості, показало, що основний напрямок цього процесу – поєднання у виховному процесі естетичного і морального, форм і змісту, цілей і механізмів.

Таким чином, **естетика поведінки** – комплекс норм і правил, які характеризують соціально значиму поведінкову мотивацію людини, спрямовану на оптимізацію його соціальних дій через систему загальноприйнятих естетичних і моральних цінностей.

Література

1. Шеремет И.И., Стронова Е.В. Трансформации в сфере воспитания. //Грани. – 2004. – №1. – с. 107 – 109.
2. Верещагина Т.Д. Философская эстетика в Германии // Лекции по истории эстетики. – Л. 1974. – Кн. 2. – 245 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4-х т. – М.: Просвещение, 1971. – т. 2. – 482 с.
4. Семашко О. Эстетическое развитие и воспитание молодежи / Под ред. О.В. Лармина. – М.: Изд – во Моск. ун–та, 1978.– 326 с.
5. 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.
6. Пастухова Ю.А. Естетичне виховання студентської молоді засобами мистецтва //Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Збірник наукових праць. – Луганськ. – 2006. – № 4(17). – с.129 – 134.
7. Фунтікова Н.В. Культурологічні засади виховання інтелегентної людини в сучасному вищому навчальному закладі //Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Збірник наукових праць. Луганськ. – 2006. – № 4(17). – с. 187–191.
8. Левчук Л, Оніщенко О. Основи естетики: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 271с.
9. Эстетика: Навч. посіб. / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. та ін.; За ред. В.О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.

10. Советский энциклопедический словарь /Гл.ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд.– М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.
11. Балашов В.А. Вопросы эстетического образования и эстетики: Автореф. Дис... доктора пед. наук. – Казань, 1990.– 48 с.
12. Гуревич П.С. Философия культуры. М.: АО Аспект–Пресс, 1994. – 467 с.
13. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности: «Педагогика» М: 1972. – 336 с.
14. Сухомлинский В.О. Значения эстетичного почуття в моральному житті юнаків та дівчат // Вибрані твори в 5 т.– К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – 456 с.
15. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

Форостюк І.

ЗВ'ЯЗОК ДУХОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ І ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДІ

В статті розглядаються духовні здібності особистості у зв'язку зі структурою її творчого потенціалу, а так роль в життєдіяльності сучасної молоді.

Ключові слова: творчість, творчий потенціал, духовні здібності, структура.

Постановка проблеми у загальному огляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку українського суспільства на перший план висунута концепція гуманітаризації освіти, підвищення духовного потенціалу нації, якій залежить від того, наскільки збережені здобутки минулого. Тому одним з важливих завдань вищої школи є пошук перспективних шляхів формування культури молоді людини, її творчості і духовності. Це забезпечуватиме високий рівень не тільки професійної підготовки, але й особистих якостей.

Духовність та духовні здібності особистості, розглянуті з точки зору психології, неодмінно перекликаються з проблемою творчості, частиною якої є народна творчість. Розглядаючи їх, ми піднімаємо проблеми духовних цінностей та національної свідомості молоді. Ми вважаємо, що саме вивчення мистецтва (народного в тому числі) і залучення студентської аудиторії до творчої діяльності може поєднати в собі шляхи досягнення вказаних цілей – розвитку духовного і творчого потенціалу та виховання національної свідомості молодого покоління.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор. Проблеми духовного розвитку особистості, розвитку її творчого і духовного потенціалу досліджується багатьма науковцями і розглядається в різних аспектах. У нашій роботі ми спираємося на дослідження філософськи проблем творчості, які відображені в працях Н.А.Бердяєва, С.Булгакова, І.Канта, В.Татаркевича. В роботах Л.С.Виготського, В.Н.Дружиніна, Я.А.Пономарьова, А.Маслоу, А.М.Матюшкина, І.А.Зязюна, В.Д.Шадрікова питання творчості, та розвитку творчого потенціалу й духовного становлення особистості розглядаються з точки зору психології.

В.М.Ямницький, узагальнюючи провідні чинники духовності людини, характеризує духовність як „сутнісну характеристику людської природи, спрямовану на досягнення смисложиттєвих цінностей на підставі реалізації ідеальних і трансцендентних потреб, що проявляється у формі саморозвитку, особистісного зростання й творчості” [1, 241].

У суспільстві рівень духовної культури визначається станом розвитку культурних інститутів та організацій, інтелектуальної еліти, стійкістю народних традицій. Виходячи із цих критеріїв державне замовлення у сфері освіти в Україні сьогодні спрямовано на формування духовної культури, гуманістичних ідеалів та національної свідомості. Г.П.Шевченко наголошує, що „у зв'язку з цим особливого значення набуває трансляція культури, результатом якої є присвоєння особистістю системи духовних цінностей, якісного ставлення її до самої себе, до суспільства, до своєї діяльності, до інших людей” [2,7].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Важливим аспектом досліджуваної проблеми є вивчення попереднього досвіду фахівців у галузях психології, педагогіки та

мистецтвознавства, що надало певний інформаційний матеріал для визначення критеріїв при розгляді проблем духовності та творчого потенціалу.

Творчість – засіб духовного становлення особистості, якій проявляється в практичній діяльності людини. Юнацький період, на який припадає студентський вік – період остаточного формування особистості молодого людини. Тому ми приділяємо увагу розгляду структурних компонентів творчого потенціалу та визначенню в цій структурі місця духовності та духовним здібностям, а також залученню народного мистецтва в процес розвитку творчого потенціалу, що, на нашу думку, вимагає більш детального розгляду. Якщо в середній школі цьому приділяється достатньо уваги, то в вищих навчальних закладах цей напрямок майже не розвинутий. Ми вважаємо, що цей вид діяльності грає також важливу роль в формуванні національної свідомості молодого покоління.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ціллю цієї статті є розкриття взаємозв'язку загальних і духовних здібностей з творчим потенціалом особистості та визначенні їхньої ролі в життєдіяльності сучасної української молоді і її національної свідомості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Проблема розкриття понять „духовність”, „духовні здібності” у сучасній науковій літературі останнім часом піднімається багатьма вченими. Ж.Юзвак на основі системного підходу розглядає поняття „духовність” як „здатність людини до психічної самореалізації та вдосконалення, яка зумовлюється такими особливостями когнітивно–інтелектуальної, чуттєво–емоційної та вольової сфер, що сприяють успішному формуванню та реалізації потреби у цілеспрямованому пізнанні та ствердженні у її життєдіяльності істини, загальнолюдських, етичних та естетичних цінностей та усвідомлення себе як Всесвіту” [3,125].

З позиції функціонально–системного підходу розглядає проблему духовності та духовних здібностей В.Д.Шадріков. Він зазначає, що більш часто ми зустрічаємось з поняттям „духовність” в релігійній та художній літературі і це поняття пов'язує з духовним началом, в якості якого виступають „дух”, „душа”. З психологічної точки зору він розглядає духовні здібності, які, на його думку, характеризують функціональну індивідуальність людини. Духовні здібності можна розуміти як „єдність і взаємозв'язок природних здібностей індивіда, що перетворені в процесі діяльності і життєдіяльності, здібності людини як суб'єкту діяльності і відношень, а також моральних якостей людини як особистості. [4, 11].

Хоча, з точки зору психології, духовні здібності виростають із загальних здібностей, вони, все ж таки, піднімаються вище за них. Вони підкорюються особистісним цінностям які визначають „якісну специфіку здібностей”, духовні здібності „регулюються духовними цінностями” [4, 12]. Звідси виходить висновок про можливість впливу на духовний світ особистості через ціннісні орієнтації в процесі їхнього формування.

Рівень розвитку здібностей, а також певні знання і їхній взаємозв'язок визначають також рівень розвитку інтелекту.

Якщо розглянути ці взаємозв'язки здібностей з інтелектом та ціннісними орієнтаціями і порівняти їх зі структурою творчого потенціалу особистості, то ми бачимо, що вони і складають його більшу частину. На підставі вивчення структур творчого потенціалу особистості, що подаються різними вченими, ми розглядаємо його як системну будову, яка складається з кількох елементів: **інтелектуальний блок**, що складається з **інтелектуально–логічної** (знання, та відповідний рівень IQ), та **науково творчої** частин (здібності до наукової та творчої діяльності); **естетичний блок** (художньо–естетичні здібності особистості); **мотиваційний блок**; **світоглядний блок** (гуманітарне світосприйняття, моральні та духовні якості і ціннісні орієнтації); **блок самоконтролю та самоорганізації**; **блок емоційної культури**.

В поданій структурі творчого потенціалу ми бачимо, що саме в **світоглядний блок** можна внести такі фактори, як гуманітарне світосприйняття, моральні якості та ціннісні орієнтації. Гуманітарне світосприйняття – це система поглядів особистості на об'єктивний світ та людину в ньому, відношення до інших, до світу навколо себе та до самого себе, яка базується на духовності, високо розвинутій культурі особистості та планетарному мисленні. Вона проявляється в процесі спілкування з

іншими студентами та викладачами, з батьками, з оточуючим світом. Моральні якості особистості є основою гуманітарного світосприйняття.

Таким чином, духовність є безпосередньою складовою структури творчого потенціалу особистості.

Оскільки творчий потенціал людини найбільш бурхливо й плідно розвивається в дитячі та юнацькі роки, то саме на педагогів покладена важлива функція формування творчого та духовного обліку майбутніх поколінь. Через вчителя людина познає себе, в ньому бачить планку, до якої прагне дотягнутися. Завдяки іншій високодуховній людині особистість підходить до можливості самоактуалізації.

В.М.Ямницький, узагальнюючи провідні чинники духовності людини, характеризує духовність як „сутнісну характеристику людської природи, спрямовану на досягнення смисложиттєвих цінностей на підставі реалізації ідеальних і трансцендентних потреб, що проявляється у формі саморозвитку, особистісного зростання й творчості” [1,241]. В.Д.Шадриков зазначає, що геніальність – це найвищий прояв духовності, які найбільше проявляються в творчості філософів, художників, музикантів, поетів, скульпторів, релігійних мислителів, але також і в діяльності конструктора і вченого [4, 14].

Взаємозв'язок мистецтва та духовність людини іде ще з тих далеких часів, коли вона почала уможливно поєднувати свої дії з рухом всесвіту. Результат таких уявлень виливався в витвори мистецтва, пов'язані з релігійною діяльністю, ужитковими потребами. М.Селівачов зазначає: „Якщо мисливець палеоліту віртуозно імітував у зображеннях стрибки диких тварин, то землероб неоліту невпевнено моделював рухи небесних світил. Його увага від конкретного, короткотривалого переходила до всезагального, уможливного, вічного. Так дикий Хаос ставав у мистецтві освоєваним Космосом, плоть підкорялася Духові” [5, 13].

В період глобалізації проблема духовності людини стоїть дуже гостро і привертає увагу багатьох авторів. Нові якісні зміни проходять як на економічному, так і на психологічному, етичному та культурному рівнях. Зрозуміло, що дану проблему розглядають з різних точок зору. Як ми вже зазначали педагогіка, що відповідає за моральний і духовний стан молодого покоління, якому треба буде жити в новому, глобалізованому світі, займає одне з перших місць серед наук, які торкаються цієї проблеми. „Душу необхідно так же виховувати, як і тіло, і турбуватися не тільки про те, щоб людина оволоділа системою знань, але й могла проектувати своє життя з позиції благочестя, краси, совісті, щирості. Гостро постає перед сучасною педагогічною наукою проблема виховання внутрішнього світу підростаючих поколінь, багатства їх духовного світу, адекватність поведінки рівню духовного бачення світу” [6, 222].

Таким чином, вирішення глобальних проблем, які стоять перед людством неможливо без вирішення проблем духовних. Ці напрямки мають йти паралельно. Творчість грає в цих процесах важливу роль. Вона лежить в основі повноцінного життя людини. Духовний розвиток не можливий поза культурою, а також поза творчістю, тому розвиток творчого потенціалу молоді відповідає нагальній потребі часу. Саме в творчості людина може самовиразитися, самоактуалізуватися, опанувати здобутки та мудрість минулих часів, зберегти їх та вийти на новий, сучасний рівень.

Саме в творчих результатах проявляється обдарування, талант або навіть геніальність людини. В.Д.Шадриков розглядає діяльність як прояв операційного механізму, що, в свою чергу є складовою частиною структури обдарування. (Повністю структура складається з функціональних та операційних механізмів здібності). Творчість, або створення нового, визначення нових якостей явища або предмета фіксується тільки через діяльність. Тому будь-яка теоретична основа недійсна без практики. Саме тому для нашої подальшої роботи ми обрали практичну площину, пов'язану з народним, а саме з декоративно-ужитковим мистецтвом.

Розглядаючи у своєму дослідженні вплив народного мистецтва на розвиток творчого потенціалу студентської молоді ми бачимо, що, окрім креативних можливостей, які воно містить, це мистецтво повертає погляд молоді людини до її коріння, до того знакового сприйняття світу, яке є базовим для будь-якого народу, нації, етносу. Вона безпосередньо дає можливість пережити єдність суб'єктивного сприйняття давньої культури свого народу з її об'єктивною, прадавньою суттю.

Зовнішні символи переходять в її внутрішню свідомість, молода людина глибше відчуває свій етнічний зв'язок з минулим. В той же час саме ці зв'язки є основою творчого натхнення, створення нових форм взаємодії зі світом.

Досліджуючи складність та системність етнічної свідомості творчо-обдарованої особистості В.В.Горбунова висуває гіпотезу про те, що залучення молоді до творчої діяльності є дійовим засобом розвитку етнічної свідомості в юнацькому віці. У поданій нею схемі розвитку етнічної свідомості особистості в юнацькому віці залучення до творчої діяльності є одним із засобів цього розвитку, що пов'язаний з психічними чинниками розвитку даної свідомості – характером міжетнічної перцепції особистості та ціннісно-смісловою й когнітивною складністю особистості, на цій базі формується перцептивна сторона й частково структурна сторона етнічної ідентичності. Другу частину схеми складає інформування в етнічній сфері. [7, 55].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, розглядаючи здібності з точки зору функціонально-системного підходу ми бачимо, що духовні здібності виростають із загальних здібностей, але вони, піднімаються вище за них і органічно пов'язані з інтелектом та ціннісними орієнтаціями особистості. Ці ж самі компоненти входять в структуру творчого потенціалу, що підкреслює зв'язок творчості з духовними здібностями.

Розглянуті фактори лежать в основі життєдіяльності і самореалізації, в результаті якої розкриваються дарування особистості та її духовні сили. Вивчення народного мистецтва та практична робота в цій галузі є однією зі сфер, в яких можуть виразитися обдарування особистості. Розкриття здібностей за допомогою різних видів народного мистецтва грає важливу роль і в формуванні національної свідомості молодого покоління.

Література

1. Ямницький В.М. Духовність особистості: психологічні чинники // Духовність особистості; методологія, теорія і практика; Збірник наукових праць / Гол. Ред.; Г.П.Шевченко. – Вип. 4 (17). – Луганськ; Вид-во Східноукр. нац. Ун-ту ім. В.Даля, 2007. – с.234–242.
2. Шевченко Г.П. Духовність і цінність життя // Духовність особистості: методологія, теорія і практика; Збірник наукових праць / Гол. Ред.: Г.П.Шевченко. – Вип. 5. – Луганськ; Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2004. – с.3–15.
3. Юзвак Ж. Духовний розвиток особистості; проблеми, гіпотези, теоретична модель. Духовність і художньо-естетична культура. – Київ; Науково-дослідний інститут „Проблеми людини”, 1999.– Том 14. – с.123–129.
4. Шадріков В.Д. От способностей природных к духовным способностям // Прикладная психология. – 2000. – № 1. – с.1–15.
5. Селівачов М.Р. Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія). – К.; Редакція вісника „АНТ”, Ніжин; ТОВ „Видавництво „Аспект-поліграф”, 2005. – XVI, 400с., іл.
6. Шевченко Г.П. Духовний розвиток особистості; пошуки нового підходу до проблеми // Духовність особистості: методологія, теорія і практика; Збірник наукових праць / Гол. Ред.; Г.П.Шевченко. – Вип. 4 (10). – Луганськ; Вид-во Східноукр. нац. ун-ту, 2005. – с.221–226.
7. Горбунова В.В. Психологічні особливості розвитку етнічної свідомості в юнацькому віці // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – с. 47–56.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Василькова В.

ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА ЯК
ЕФЕКТИВНА УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті показано, що тільки за умови функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, взаємодії соціальних інститутів суспільства можна вирішити завдання формування ефективної соціалізації особистості.

Ключові слова: соціалізація, соціальні інститути, соціальна система, відкрита соціально-педагогічна система.

Постановка проблеми: У сучасній українській державі простежуються процеси глибокої соціальної трансформації, заключним етапом якої може стати модернізація всіх рівнів та прошарків буття суспільства. Узагалі, будь-які трансформаційні процеси у соціумі розповсюджуються не лише на соціальні явища і інститути, а й на індивідуальний рівень, породжуючи якісні зміни у свідомості людини, злам та переоцінку колишніх стереотипів, цінностей, норм. Саме тому проблема соціалізації особистості набуває особливої ваги у сучасному соціумі.

Мета статті – довести, що вирішення завдань ефективної соціалізації особистості можливе тільки за умови функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, у якій взаємодіють соціальні інститути суспільства. Причому органічний взаємозв'язок державних та соціально-виховних інститутів дасть більш позитивні результати, ніж вирішення конкретно проблеми окремими соціальними інститутами.

Аналіз основних досліджень і публікацій: О.Безпалько, А.Капська, Л.Міншик, О.Кузьменко, Л.Пундик, С.Толстоухова та ін. довели необхідність створення відкритої соціально-педагогічної системи, яка потрібна для підвищення ефективності в досягненні результатів вирішення будь-якої соціально-педагогічної проблеми. «При такому підході має бути органічний взаємозв'язок державних соціально-педагогічних інститутів з іншими соціальними інститутами суспільства на основі інтеграції та повноцінної взаємодії, – зазначає О. Кузьменко, – варто наголосити на взаємодії окремих інфраструктур» [6, с.141]. Можна відмітити, що внутрішнє поєднання всіх аспектів такої системи дає можливість розглядати особистість як мету й абсолютну цінність.

Поняття «система» розглядається в теоретичних досліджень багатьох наук: філософії, політології, педагогіки та психології, соціології. Історія розвитку системи та системних підходів має свій особистий шлях у кожній науці. Американський соціолог-теоретик Т. Парсонсон (1902–1979 рр.) у роботі «Соціальна система» [8] детально розробив проблему соціальних систем та виділив три види проблем: інтеграція соціальної й особистої систем; інтеграція елементів систем; інтеграція соціальної системи з культурними зразками. Концепція соціальної системи Т.Парсонсона обумовлює таку інституалізацію, яка спроможна створити стійкі форми взаємодії – соціальні інститути.

Сучасна науково-філософська, соціально-педагогічна література дає наступні визначення:

- система – це сукупність господарських одиниць, установ, споріднених за своїми завданнями й організаційно об'єднаних в одне ціле [7, С.336];
- соціальна система – безліч елементів, що знаходяться у взаємодії і відносинах, створюють єдине ціле. Внутрішня впорядкованість системи – це її структура. Соціальна структура є продуктом і видом взаємодії людей, їх почуттів, емоцій, настрою [8, С. 148];
- педагогічна система – певна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого, навмисного педагогічного впливу на формування особистості [7, С. 341].

Саме ці визначення візьмемо за основу формулювання поняття відкритої соціально-педагогічної системи.

При функціонуванні відкритої соціально–педагогічної системи утворюється механізм взаємодії єдності й наступності виховного впливу у всіх мікросоціумах, членом якого є молода людина.

Аналізуючи соціальні взаємодії, В.Харчева виокремлює три їх рівні:

I рівень – міжособистісні; II – групові; III – соціетальні.

На думку вченої, для ефективного функціонування системи взаємодії соціальних інститутів на всіх трьох рівнях необхідно, щоб вона вирішувала чотири фундаментальні їх завдання:

- підтримувала ціннісні зразки культурного суспільства;
- здійснювала інтеграцію всіх частин системи в цілісність;
- сприяла досягненню мети системи;
- створювала можливості інтеграції суб'єктів взаємодії в суспільство [8].

Це є аргументом доцільності відкритої соціально–педагогічної системи, в якій взаємодіють різноманітні соціальні інститути з основним завданням – вирішення проблеми соціологізації підростаючого покоління.

Проблема взаємодії соціальних інститутів суспільства в організації здорового способу життя підростаючого покоління ґрунтовно розглянута С.О.Омельченко [4].

Термін «соціальний інститут» має широке застосування, а саме інститут сім'ї, інститут освіти, інститут релігії. Класифікація соціальних інститутів здійснюється за різними критеріями: функції, сфери, види діяльності, рівень та характер організації. Однак, «у всіх цих випадках йдеться про відносно стійкі типи та форми соціальної діяльності, зв'язків та відносин, завдяки котрим організовується суспільне життя, забезпечується усталеність» [5, С.150]. Сутність кожного окремого соціального інституту розкривається через його зв'язки та відносини з іншими соціальними інститутами та суб'єктами.

В залежності від галузі дії та функцій, які вони виконують, виокремлюють реляційні інститути (визначають рольову структуру суспільства: сім'я, школа, інститут), релятивні (установлюють дозволені суспільством межі дій та санкцій: міліція, суд, армія), культурні інститути (пов'язані з ідеологією, релігією, мистецтвом: партії, церква, спілки та заклади мистецтва) [4, С.115].

Кожна людина протягом життя є членом більшості названих інститутів, тому у суспільстві є потреба формування взаємозв'язків між різними соціальними інститутами. Моделі зв'язків між соціальним інститутами можуть бути різноманітними. Найбільш поширена модель – зв'язок між реляційними інститутами, наприклад, сім'я – школа – технікум – ВНЗ. Саме ця модель є основою на сьогоднішній день у розв'язанні проблеми соціологізації особистості.

Найважливішим фактором є сім'я. Початкові стадії соціалізації відбуваються саме у сім'ї: члени родини є агентами соціалізації і відіграють важливу роль у тому, якою виросте людина, як буде відбуватись її становлення.

Результати соціалізації визначаються такими характеристиками сім'ї, як рівень освіти, соціальний статус, матеріальні умови, а також моральними цінностями, стилем життя та взаєминами між членами родини [3, С. 89]. Соціалізація має місце в усіх соціальних групах, але найбільш виражена в освітніх закладах. Школа – спеціалізована суспільна установа, головна мета якої полягає в створенні основних умов і можливостей подальшої соціалізації молоді в інші соціальні групи та спільноти для навчання, виховання, розвитку і базової соціалізації. «Освіта як особлива соціальна інституція залежна у своїй організації від особливостей структури та функціонуванні інших суспільних підсистем – економічної, політичної, соціальної» [2, С.81], у той же час вона взаємодіє з ними і має вплив на інші суспільні підсистеми.

Один з найбільш важливих чинників соціалізації є правильно організоване дозвілля, тобто раціональне використання вільного часу.

Правильна організація вільного часу дитини – це умова для розвитку, самореалізації, розкриття закладених природою нахилів і здібностей, залучення школярів до різних видів діяльності.

У гуртку або в студії учні більш розкуті, безпосередні. Тоді як під час навчання школяр має регулювати свою діяльність, яка повинна відповідати правилам внутрішнього шкільного розпорядку, правилам поведінки учнів.

Велике значення в організації дитячого дозвілля та в реалізації освітньо-виховних завдань відіграють позашкільні установи.

Основна мета позашкільних виховних заходів – це створити такі оптимальні умови, які допоможуть розвитку особистісної (фізичної і духовної), пізнавальної (у тому числі й інтелектуальної), а також креативної сфер дитини у вільний від школи час.

«Концепція позашкільної освіти та виховання», у якій викладаються завдання, принципи, основні напрямки та зміст діяльності робить першу спробу наукового осмислення розвитку позашкільної освіти та виховання, а також реформування форм і методів роботи зі школярами, що досі використовувалися, у якісно нову систему стала [1, С.3].

У сучасній Україні на початковій стадії знаходяться зв'язки між реляційними та культурними соціальними інститутами, великі можливості залишаються за таким потужними соціальними інститутами як Церква та засобам масової інформації. Адже ці культурні інститути є найвпливовіші у формуванні громадської свідомості і їх діяльність особливо актуальна для сьогоденного українського суспільства, яке знаходиться в стані змін та трансформації. Культурні інститути є носіями образу соціального світу для якого фундаментальним є розуміння «єдності всього живого й неживого в складно-організованій глобальній системі гармонійного співіснування й розвитку» [2].

Вітчизняні ЗМІ, у яких чітко простежуються тенденції комерціалізації та глобалізації, на жаль, мають обмаль програм освітньої тематики. Враховуючи велику оперативність ЗМІ і їх можливість впливати практично на все населення країни, формуючи громадську думку, важливою є її цілеспрямована робота з освіти, соціалізації підростаючого покоління. Крім того неформальній соціалізації підлітків мають сприяти театри, кіно, краєзнавчі музеї, зоопарки, природничо-заповідні об'єкти, туристично-краєзнавчі організації тощо.

Регулятивні інститути набувають ваги за рахунок того, що вони можуть дійсно впливати на стан соціальних відносин, стосунків, зв'язків у державі. Законодавча політика в умовах транзитивного суспільства проходить стадії формування і має передбачити поєднання освітніх, примусових та заохочувальних заходів. Але дуже важливим є усвідомлення населенням цінності цих заходів, тобто формування громадської думки в досягненні загальних цілей цивілізованого соціуму. Значне місце можуть посісти інформаційно-освітнім програмам для різних груп населення та необхідність участі населення в законодавчому процесі.

Окремо хотілось би звернути увагу на такий соціальний інститут як політичні партії. У програмах кожної з них приділяється увага проблемі підростаючого покоління, але далі ніж гасла та обіцянки, ці турботи, як правило, не йдуть.

Розглядаючи значимість кожного соціального інституту, ми розуміємо необхідність і доцільність створення відкритої соціально-педагогічної системи взаємодії різноманітних соціальних інститутів, яка впливає на соціалізацію особистості.

«Зміст соціалізуючого процесу у відкритій соціально-педагогічній системі не обмежується його проявом в окремих видах діяльності. Соціалізуючий процес у такій системі охоплює всі сфери життєдіяльності особистості, у тому числі й особистісну, і сімейну, і трудову, і неформальну» [6].

Висновки: Отже, відкрита соціально-педагогічна система передбачає комплексний процес соціалізації, що носить інтеграційний характер як за змістом, так і за формами.

Таким чином, тільки інтегруючи зусилля соціальних інститутів, їх взаємодію можливо створити оптимальне освітнє середовище ефективного функціонування кожного суб'єкта відкритої педагогічної системи, спрямоване на соціалізацію особистості.

Література

1. Концепція позашкільної освіти та виховання // Освіта України. – 1997. – №12. – С.3.
2. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогіка: Ученик для высш. Пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73.

4. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків // Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 352с.
5. Радуги А.А., Радуги К.А. Социология: курс лекцій. – 3-е узд., перераб. и доп. – М.: Центр, 2001. – 224с.
6. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навч. л-ри, 2003. – 256с.
7. Словар–справочник по педагогіке / Авт.–сост. В.А. Мижериков; Под. общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
8. Харчева В.Г. Социология: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. спец. учеб. завед. – М.: Логос, 2003. – 256с.

Зінов'єв О.

ЕТАПНО–ЦИКЛІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ

У статті описані результати етапно–циклічного підходу до розробки педагогічної системи фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з травматичним порушенням функцій спинного мозку у шийному відділі хребта. Представлено педагогічні параметри організації корекційних занять, дидактичних комплексів формування рухових дій, розвитку фізичних якостей, дидактико реабілітаційної мотивації на етапі базової психомоторної підготовки інвалідів до систематичних занять реабілітаційною фізичною культурою.

Ключові слова. *Корекція, компенсація, реабілітація, стан, навички, система, інвалід, рухи, вправи.*

Вступ. Дослідження вітчизняних фахівців в галузі фізичної і соціальної реабілітації з вадами функцій спинного мозку (В.Г.Григоренко, 2,3,4; Е.О.Колесник, 6; Б.В. Сермесєв, 8) показали, що корекційно–реабілітаційна робота приносить позитивний результат тоді, коли вона реалізується етапно–циклічно і на такому змістовному матеріалі, який адекватний індивідуальним особливостям означених інвалідів. У зв'язку з цим науково–методичним положенням є досить актуальне твердження доктора педагогічних наук, професора В.Г.Григоренка відносно того, що корекційно–реабілітаційна робота з інвалідами цієї нозології повинна бути реалізована в таких організаційно педагогічних напрямках:

- Відновлення порушених параметрів психо–моторної сфери, компенсація сімейно–побутових, навчальних, трудових, професійно–орієнтованих, реабілітаційно–актуальних рухових дій. [2, 3]

- Нормалізація емоційно–вольової сфери, формування дидактико–реабілітаційної мотивації, мотивація досягнення позитивних корекційно–реабілітаційних результатів. [3, 4]

- Розвиток пізнавальної діяльності інвалідів в галузі теорії і методики фізичної і соціальної реабілітації. [2, 4]

- Формування у інвалідів готовності і здібності до систематичних занять фізичними вправами і адекватними видами реабілітаційного спорту. [2, 3, 4]

- Розробка ефективної етапно–структурованої та циклічно керованої педагогічної системи фізичної і соціальної реабілітації означених інвалідів. [3, 4]

За останні роки широке розповсюдження отримав реабілітаційний спорт для інвалідів різного профілю, в тому числі і інвалідів з порушеннями функцій спинного мозку. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11] Фізична культура і спорт інвалідів зовсім новий і мало досліджений розділ, як у теорії так і у практиці адаптивної фізичної культури. [2, 3, 5, 9].

У цілому ряді наукових робіт В.Г.Григоренка, Е.О.Колесніка, А.І. Кіссе, С.М. Попова, Л.В.Шапкової, аргументовано доведено, що основним науково–методичним напрямом удосконалення національної, релігійної галузевих соціально–педагогічних систем фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з порушенням функцій спинного мозку є розробка та обґрунтування етапно–циклічної моделі управління складними багато комплексними процесами корекції, компенсації, відновлення та удосконалення їх психічного розвитку. [2, 3, 6, 7, 9, 10], адаптації до сучасних умов соціуму. [4, 5, 8]

Таким чином, як свідчить аналіз літературних джерел з означеної проблеми [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10] залишаються недостатньо науково–обґрунтованими питання структуривання етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки в системі фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з тривалим порушенням функцій спинного мозку. У зв'язку з цим була обрана тема дослідження спрямована на структуривання етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки означених інвалідів. Робота виконана у відповідності до плану науково–дослідної діяльності Слов'янського державного педагогічного університету за напрямком «Фізична та психолого–педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами» (№ 019482205).

Формування цілей роботи. *Мета* підготовки статті полягала у розробці і науковому обґрунтуванні змісту етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки інвалідів з вадами функцій спинного мозку в шийному відділі хребта та визначенні організаційно–методичних умов наступності по відношенню до корекційно–тренувального етапу фізичної і соціальної реабілітації.

У відповідності до мети роботи були визначені наступні *завдання* дослідження:

1. Визначити теоретичні засади структуривання етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки інвалідів в системі їх фізичної і соціальної реабілітації.

2. Розробити організаційно–педагогічні параметри побудови занять фізичними вправами інвалідів на етапі базової корекційно–реабілітаційної підготовки.

3. Експериментально перевірити ефективність розробленого та організаційно–методично оформленого етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки в системі фізичної і соціальної реабілітації інвалідів з вадами функцій спинного мозку.

Для вирішення завдань дослідження були використані наступні *методи*: аналіз наукової літератури, анкетування (В.Г.Григоренко), педагогічне тестування (Б.В.Сермєєв), фізіологічні методи дослідження (Е.О.Колесник, Л.В.Шапкова), методи математичної статистики.

Базою дослідження була кафедра теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації Слов'янського державного педагогічного університету і міський реабілітаційний центр «Рубікон» для осіб з особливими психофізичними потребами (м. Слов'янськ Донецької обл.) Дослідженням було охоплено 40 підлітків віком 14 – 18 років (юнаки) з діагнозом тривалого порушення функцій спинного мозку у шийному відділі хребта – параплегія нижніх кінцівок). Всі учасники дослідження знаходилися у резидуальному періоді відновлення складної структури дефекту.

Результати дослідження. Фізична реабілітація інвалідів з порушеннями функцій спинного мозку розглядалась в процесі дослідження як тривалий лікарняно–педагогічний захід, обумовлений спеціальними принципами фізичної реабілітації, дидактичними та принципами спортивної педагогіки, теорії і методики адаптивного фізичного виховання і загальних основ лікувальної фізкультури, корекційної педагогіки та психології У зв'язку з цим, систематичні корекційні заняття з фізичної культури (у процесі реабілітації і у період санаторно–курортного лікування та заняття в реабілітаційному центрі впродовж року (48 тижнів, 144 заняття були організовані як відкрита педагогічна система [2, 6, 8].

Згідно з положеннями теорії відкритих педагогічних систем [2, 3, 10] сутність етапу базової корекційно–педагогічної підготовки інвалідів з травматичним порушенням функцій спинного мозку, ми розглядали як відносно самостійну педагогічну підсистему корекції, компенсації, відновлення і подальшого удосконалення психомоторних функцій означених інвалідів з урахуванням їх складної структури дефекту. Ця підсистема інтегрована в систему фізичної і соціальної реабілітації інвалідів і виконує функцію їх підготовки до систематичних і багатолітніх корекційно–реабілітаційних занять фізичною культурою і спортом.

У структурі етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки інвалідів вирішувались наступні основні завдання:

1. Вивчити морфологічні та функціональні рухливі, психологічні особливості інвалідів з порушеннями функцій спинного мозку у шийному відділі хребта та встановлення з ними творчого контакту.

2. Індивідуалізоване формування у інвалідів свідомого критично-конструктивного ставлення до стану свого здоров'я, мотивів і інтересу до систематичних занять фізичними вправами, профілактика психопатичних етанів

3. Формування у інвалідів системи спеціальних знань з питань теорії і практики фізичної та соціальної реабілітації, розвиток навичок і умінь, необхідних занять у реабілітаційному центрі та в умовах самостійних занять фізичними вправами по індивідуальним корекційно-реабілітаційним програмам.

4. Розвиток системи основних фізичних якостей інвалідів, формування нервово-м'язової працездатності з метою визначення їх рухової «обдарованості», вибір ними адекватного виду реабілітаційного спорту.

5. Нормалізація, корекція, компенсація моторно-вісцеральної та вісцеро-моторної регуляції та підвищення адаптаційних можливостей організму інвалідів до фізичних навантажень різного характеру, потужності, обсягу та корекційної спрямованості.

6. Формування і розвиток у інвалідів необхідних психомоторних навичок: координації рухів і зусиль, здібність до релаксації, нервово-м'язової мобілізації в умовах систематичних занять з базової корекційно-реабілітаційної підготовки.

Визначені корекційно-реабілітаційні завдання цього етапу вирішувалися за допомогою наступних методів навчання і функціональної підготовки інвалідів: методи цілісної і диференційно-інтегральної вправи, вербальних методів наочності, методів оптимального поєднання впливу потужності та обсягу фізичних навантажень з колекційною спрямованістю фізичних вправ та форм виконання педагогічних факторів.

Тривалість базової етапу корекційно-реабілітаційної підготовки в системі фізичної реабілітації інвалідів була визначена їх психофункціональним і руховим станом, досвідом систематичних занять фізичними вправами, а також терміном періоду адаптації їх організму до застосованої систему педагогічних факторів. Для вирішення конкретних завдань стану базової корекційно-реабілітаційної підготовки інвалідів в період їх фізичної реабілітації нами був розроблений і застосований спеціальний мотиваційно-підготовчий руховий режим (МППР), який розроблявся на основі результатів, отриманих при дослідженні фізіологічних реакцій організму інвалідів на фізичні навантаження різної потужності, морфологічної і координаційної структури. Застосування мотиваційно-підготовчого рухового режиму дозволило об'єктивно врахувати ступінь порушення фізичного розвитку, рухової сфери і функціональних можливостей інвалідів в залежності від рівня ураження спинного мозку (складна структура дефекту). Мотиваційно-підготовчий руховий режим характеризувався тим, що основу його змісту складали фізичні навантаження силового (50%), швидкісно-силового (5–10%) характеру, а також вправи на витривалість (10–15%), гнучкість (5–7%) та спритність (10–15%), рухливі ігри. У руховому режимі повторне фізичне навантаження виконувалось інвалідами у фазі підвищеної працездатності, яка досягалась шляхом застосування повних інтервалів відновлення з варіативним використанням стандартно-нормативної та індивідуально-нормативної форми впливу фізичних навантажень. Критерієм адекватності застосованих фізичних навантажень був показник нервово-м'язової працездатності, який змінювався варіативно та серцевий ритм, який у відновлювальному періоді дорівнював 100–105 уд/хв. Фізичні вправи силового характеру (потужність фізичного навантаження 45–55%) виконувались по п'ять-вісім разів, в інтервальному режимі – по чотири-п'ять серій. ЧСС при цьому досягала 135–140 уд/хв на фоні повного дотримання інвалідом зазначених технічних параметрів фізичної вправи (контроль за технічними параметрами здійснювався за просторовими, часовими і просторово-часовими характеристиками). Вправи швидкісного і швидкісно-силового характеру (потужність від 80 до 85%) виконувались по три-п'ять разів (час одноразового впливу 6–9 с) і ЧСС (при цьому дорівнювала 160–170 уд/хв. У паузах відновлення виконувались дихальні вправи статичного і динамічного характеру, вправи на релаксацію, масаж. Характер відпочинку частіше за все під час корекційно-реабілітаційних занять був пасивним, а іноді активним, коли це дозволяв психофізичний стан інвалідів з порушенням функцій спинного мозку. Всі фізичні вправи виконувалися сидячи у візку, на підлозі, лежачи.

Основною формою спеціальних корекційно–реабілітаційних занять застосовувався корекційний урок, який проводився три рази на тиждень в організаційно–підготовчих умовах реабілітаційного центру з чітким дотриманням його структури – вступна (5–10 хв.), основна (25–50 хв.) і заключна (5–7 хв.) частини, що дозволило розподілити в часі (загальний термін занять коливався у межах 60–80 хв.) основні елементи його змісту (діяльність педагога; діяльність інвалідів; склад корекційних педагогічних факторів; лікарняно–педагогічний контроль; психічні, морфологічні, функціональні зміни в стані інвалідів). Зміст кожного конкретного заняття визначався індивідуальними психофізичними можливостями інвалідів та поставленими завданнями, метою вирішення яких добирались адекватні засоби і методи рішення (потужність, обсяг, термін одноразового впливу, режим повторного впливу, інтервали відновлення).

При реалізації корекційно–реабілітаційних занять у фізичній реабілітації інвалідів і в умовах впливу рухового режиму МПРР який забезпечував корекційний та розвивальний ефект, досягався реабілітаційний результат, як наслідок оптимального сумарного впливу застосованих фізичних навантажень різної потужності (від 40% до 85%) обсягу (від 50% до 80%) і координальної структури. У інвалідів після повторного виконання кожної вправи реєструвались ЧСС, артеріальний тиск, нервово–м'язова працездатність (НМП), частота дихання і т. і

У структурі цього рухового режиму на кожному занятті дидактико–реабілітаційна мотивація у означених інвалідів формування за методикою В.Г.Григоренка [2, 3], яка включала:

1) формування у них свідомого ставлення до своїх психомоторних можливостей;

2) формування ціннісних орієнтацій відносно фізичної реабілітації;

3) підкріплення цих орієнтацій позитивними результатами реабілітації;

4) стабілізація кумулятивного ефекту дидактико–реабілітаційної мотивації.

У вступній частині корекційно–реабілітаційних занять у результаті впливу застосованих фізичних вправ однакового режиму базової корекційно–реабілітаційної підготовки інвалідів ЧСС поступово збільшується на 25–30% порівняно зі спокоєм. Максимальний артеріальний тиск збільшується на 22,8%, а мінімальний – на 12,5%. Збільшення частоти дихання досягає 18,5% показник НМП поступово зростає і досягав 15–20% запланованого фізичного навантаження. Такий рівень зміни показників роботи серцево–судинної і дихальної системи, а також емоційного стану і позитивного самопочуття свідчив про те, що в організмі інвалідів переборена інертність психофізіологічних процесів і організм оптимально готовий до більш напруженої нервово–м'язової діяльності в основній частині корекційно–реабілітаційних занять. Більш високі зміщення показників серцево–судинної і дихальної систем були після виконання фізичних навантажень швидкісної, швидкісно–силової і складно–координальної структури, потужність яких дорівнювала 70–85%, при цьому ЧСС досягла 150–160 уд/хв., максимальний артеріальний тиск збільшувався на 42 мм. рт. ст., а мінімальний – на 14 мм. рт. ст. Після виконання фізичних вправ силового характеру з потужністю 30–35% (малий рівень впливу) тиск дещо понизився до 140 мм, рт. ст., а мінімальний на 7,5%. Фізичні вправи на витривалість знову обумовили незначне збільшення у інвалідів показників гемодинаміки, в основній частині корекційно–реабілітаційних занять. В основній частині корекційно–реабілітаційних занять вирішувались також завдання з навчання інвалідів новим руховим діям і формування компенсаторних механізмів з урахуванням характеру їх побутової, навчальної, трудової, професійноорієнтованої, реабілітаційної практики, включаючи вибір адекватного виду спорту (формування основних фізичних якостей і основи техніки змагальних вправ). При вирішенні викладених завдань застосовувались фізичні навантаження малої та середньої потужності (35–55%) і великого обсягу повторень (75–80%) На основі об'єктивної інформації про індивідуальний психофізичний стан інвалідів визначався оптимальний режим наступності рухової дії і потужності фізичного навантаження, а також інтервалів відновлення за умови повторного впливу педагогічних факторів базової підготовки при цьому показник НМП досягав 75–85 %.

У заключній частині корекційно–реабілітаційного заняття застосування фізичних вправ, які виконувались з малою потужністю (25–30%), у невеликому обсязі (45–55%) і у повільному темпі малорухливі ігри, вплив на концентрацію уваги, релаксацію обумовило значне зниження показників серцево–судинної і дихальної систем, які при лікарняно–педагогічному контролі були близькими до вихідних, і дорівнювали по показнику ЧСС 95–97 уд/хв. Протягом корекційно–реабілітаційного заняття інтервали між видами рухової діяльності, яка була адекватна поставленим завданням, заповнювались активним відпочинком інвалідів (імітація простих фізичних вправ, фізичної вправи тонкої моторики, ритмічні вправи в музичному супроводі, дихальні вправи статичного і динамічного характеру, розслаблення, аналіз якості виконання фізичних вправ, перевірка теоретичних знань і т. і.) Пасивний відпочинок інвалідів застосовувався у тих випадках, коли фізичні вправи виконувались з великою потужністю (75–85%).

Основним корекційно–розвивальним спрямуванням, як видно із змісту поставлених завдань та змісту реалізації занять, на цьому етапі було формування у інвалідів передумов досягнення тренувального ефекту, в зв'язку з цим кожне корекційно–реабілітаційне заняття планувалось та було реалізоване на практиці так, щоб формувати індивідуально оптимальний рівень:

- загального функціонального стану організму інвалідів та комплексний розвиток сили, швидкості, швидкісно–силових можливостей, аеробної та спеціальної витривалості, гнучкості і спритності;

- корекції, компенсації, розвитку та удосконалення фонду життєво–важливих рухових навичок та вмінь, на основі яких будуть реалізовані сімейно–побутові, навчальні, трудові, ігрові та змагальні дії інвалідів;

- базової рухової та функціональної підготовки на основі якої інваліди на наступних етапах приймають участь у змаганнях з перегонів на колясках (швидкісно–силовий варіант та на витривалість), з метань, силових вправ, плавання, рухливих та спортивних ігор, естафет і т. д.;

- формування та удосконалення позитивної дидактико–реабілітаційної мотивації, Інтересу до змагальної діяльності.

Основними засобами корекції та розвитку психомоторної сфери на цьому етапі були використані фізичні вправи вибіркового та інтегрального впливу на рухові функції, фізичні якості, функціональні системи організму інвалідів, при цьому зростання впливу педагогічних факторів базової корекційно–реабілітаційної підготовки було реалізовано у прямолінійному варіанті з жорсткою регламентацією поступовості.

Такий науково–методичний підхід забезпечив оптимальність впливу корекційно–реабілітаційних факторів базової психомоторної підготовки означених інвалідів. Оптимальний рівень впливу корекційно–реабілітаційних факторів на організм інвалідів з порушенням функцій спинного мозку в шийному відділі хребта досягається за рахунок варіативного, індивідуально дозованого впливу фізичних навантажень силової, швидкісної, швидкісно–силової, аеробної та складно–координаційної структури, які були комплектарно інтегровані в спеціальний руховий режим вирішення завдань етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки інвалідів цієї нозології.

Висновки. У процесі досліджень було встановлено, що навчання базовим сімейно–побутовим, навчальним, трудовим руховим діям і формування компенсаторних механізмів нормалізація та розвиток моторно–вісцеральної регуляції у інвалідів буде більш ефективним за умови, якщо вони пройдуть у попередній корекційній роботі спеціальні види підготовки:

- рухова підготовка – з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей у них повинен бути розвинений достатньо високий рівень основних рухових якостей та нервово–м'язової працездатності які визначають у процесі навчання зміст рухової дії, динаміку формування техніки фізичних вправ, що вивчаються та удосконалюються;

- психологічна підготовка – достатньо високий рівень психічної стійкості, адекватний станові здоров'я, руховій сфері, нервово–м'язовій працездатності, необхідний в умовах формування нових рухових дій і компенсаторних механізмів, розвиток та удосконалення позитивної дидактико–реабілітаційної мотивації;

– координаційна підготовка – оптимальний рівень координаційних можливостей інвалідів, адекватний координаційній структурі рухових дій, які вивчаються (сімейно–побутові, навчальні, трудові, професійно–орієнтовані, корекційно–реабілітаційні, спортивно–реабілітаційні,

У процесі корекційно–реабілітаційної роботи нами встановлено, що результативність базового навчання залежить також від рівня мотивації, теоретичної і методичної підготовленості інвалідів. У зв'язку з цим ми розробили систему педагогічних вимог, які визначають ефективність методики формування у інвалідів спеціальних знань, з питань теорії і методики корекційно–виховної роботи і фізичної та соціальної реабілітації:

– система спеціальних знань з питань теорії і методики фізичної культури і основ фізичної реабілітації необхідна не тільки для ефективного вивчення рухових дій, а і як складовий елемент освіти інвалідів у галузі корекційно–реабілітаційної фізичної культури на основі якого формуються мотиви, інтерес і усвідомлена потреба у систематичних заняттях фізичними вправами та адекватними видами реабілітаційного спорту (організовані і самостійні форми фізичної реабілітації);

– обсяг і зміст теоретичних і методичних знань для інвалідів визначаються на основі змісту загальних і спеціальних принципів фізичної реабілітації, завдань навчання, формування функціональних компенсаторних механізмів, індивідуальних особливостей інвалідів, залучених до процесу фізичної і соціальної реабілітації.

Ефективність експериментально структурованого етапу базової корекційно–реабілітаційної підготовки інвалідів з вадами функцій спинного мозку в шийному відділі хребта підтверджувалася позитивною динамікою показників їх психомоторної сфери:

- рівень розвитку у інвалідів експериментальної групи силових здібностей збільшився на 18,9% (КГ – 3,5%), швидкісних можливостей зріс на 17,5% (КГ – 2,8%), швидкісно–силових здібностей збільшився на 20,4% (КГ – 4,7%), показник аеробної витривалості зріс на 21,6% (КГ – 7,3%), гнучкості на 19,2% (КГ – 5,6%), скритності на 23,7% (КГ – 6,4%). Показник точності рухів збільшився на 24,4% (КГ – 4,3%), просторової орієнтації на 26,1% (КГ – 6,8%);

- із загальної кількості інвалідів експериментальної групи 77,6% (КГ – 10,4%) респондентів пов'язують своє навчально–трудова майбутнє з систематичними корекційно–реабілітаційними заняттями фізичною культурою, 815% (КГ – 12,4%) опитаних висловили свідоме бажання до систематичних занять корекційно–реабілітаційною фізичною культурою і спортом, 62,3% (КГ – 18,5%) респондентів почали самостійно займатися фізичними вправами в умовах сім'ї.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в науковому обґрунтуванні етапно–циклічної системи фізичної і соціальної реабілітації інвалідів порушеннями функцій спинного мозку у грудному і поперековому відділах хребта.

Література

1. Вирозуб И.Л., Чипко С.С. Спастические явления при поражении спинного мозга.– Киев: Здоровья,– 1981.– 235 с.
2. Григоренко В.Г. Педагогические основы физической реабилитации инвалидов с нарушением функций спинного мезга. М.: «Советский спорт», 1991.– Ч.І. – 204 с; Ч. ІІ– 184 с.
3. Григоренко В. Г. Мотивированный дифференциально–интегральный подход в организации физической реабилитации инвалидов.– М.: Всесоюзный фонд социальных изобретений, 1993. – 205 с.
4. Григоренко В.Г., Сермеев Б.В. Общие и специальные принципы физической и социальной реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мезга. – Одеса: Узд–во ЮГПЦ им.К.Д.Ушинского, 2003. – 126 с.
5. Зиновьев А.Н., Григоренко В.Г., Штерев В.А. Структурно–функциональная организация лечебно–педагогической системы физической и социальной реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мезга / Педагогіка, психологія та медико–біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф.. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (XXІІІ), 2007. – « 10. – 162
6. Колесник Э.А. Лечение больных с поражением спинного мозга на курорте Славянок. – Киев: Здоровья, 1970. – 156 с.

7. Кіссе А.І. Самостійні заняття в системі фізичного виховання інвалідів з порушеннями опорно-рухового апарату: Автореф. Дис. Кан. пед. наук: 13.00.03. – Одеса, 1999. – 19 с.
8. Сермеев Б.В. Методика виховання двигательних якостей у аномальних дітей.– Горький: Узд–во ГГПИ ім. М.Горького, 1986. – 152 с.
9. Физическая реабилитация / Под. общей ред. проф. С.Н.Попова. Изд 4-е. – Ростов на /Д: Феникс, 2006. – 608 с.
10. Частные методики адаптивной физической культуры / Под ред. А.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
11. Штеренгерц А.Е. Лечебная физическая культура при паретических заболеваниях у детей и подростков.– Киев: Здоровья, 1999. – 217с.

Кузьміна О.

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ ТА ШКІЛ–ІНТЕРНАТІВ

Постановка проблеми На початку ХХІст. соціальна політика сучасної України зазнала значних змін, що було обумовлено кардинальною перебудовою соціальної системи суспільства, зміною механізмів забезпечення та підтримки різних верств населення, визнанням впливу соціальних чинників на результативність виробничих процесів і відтворення здорового суспільства в державі.

В останні роки до нас повернулися давно забуті слова та поняття, які втратили свій первісний сенс: благодійність, любов до ближнього, богоугодні справи. За ними – багато століть становлення та розвитку

юридичних норм і системи управління соціальною сферою, соціального забезпечення, державних, церковних, суспільних, приватних закладів благодійного характеру, різноманітних напрямків, форм, методів соціальної роботи з різними категоріями населення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У пошуках ефективних засобів здійснення соціальної політики, які більш за все відповідають національним традиціям та вимогам сучасності, наш погляд повертається до джерел милосердя, до безцінного вітчизняного досвіду. (Безпалько О.В., Зверева І.Д., Євтух М.Б., Капська А.Й., Мудрик А.В. Мустаєва Ф.А.)

В Україні існують давні традиції роботи з «нічийними дітьми». Ще в ХІХ ст. існувала певна система роботи з ними. Дуже довгий час безпритульними, хворим, сирітами займалися приватні особи та заклади, монастирі, а держава стала займатися ними з другої половини ХІХст.

Мета статті Щоб дитина розвивалася нормально, щоб комфортно почувалася в емоційному плані, необхідно створити спеціальні умови, які визначають її умови існування, фізичний стан, характер спілкування з оточуючими людьми, її особисті успіхи. На жаль, майже у всіх закладах, де виховуються сиріти, інваліди, або діти, які позбавлені батьківського піклування, атмосфера, як правило, сирітська, інтернатна. Самі умови існування, у яких живуть діти, гальмують їх розумовий розвиток, процес формування особистості.

Виклад основного матеріалу. Діти, які потрапляють у дитячі будинки або школи–інтернати, як правило, мають різні відхилення у фізичному та психічному розвитку. Часто в них можна побачити затримку розумового розвитку, порушення полової ідентифікації, схильність до наркотиків і правопорушень.

Дитина, яка росте в умовах закладів інтернатного типу, крім різних дефектів, не вміє спілкуватися, контакти її поверхові, нервові. Така дитина намагається привернути до себе увагу різноманітними засобами та одночасно відштовхує від себе, вдається до агресії. Вона не вміє бути уважною до людей, спілкуватися, товаришувати, любити. Але, одночасно, така дитина гостро потребує любові та уваги до себе. Неправильно сформований досвід спілкування призводить до того, що дитина до всіх оточуючих ставиться негативно, з підозрою.

У результаті відсутності батьківської любові та турботи у дитини формуються такі якості, як жорстокість, байдужість. Такі діти дуже часто конфліктують зі своїми

однолітками, ображають слабкіших за себе. Недовірливість, настороженість вони вважають за норму, звідси їх «право» на порушення суспільних норм та правил.

Дуже важлива та особлива проблема – це почуття «ми» в інтернатних закладах. У дітей виникає своєрідна ідентифікація один з одним. У нормальній родині завжди існує відчуття належності до своєї родини, емоційне відчуття захищеності, почуття «ми». Якщо дитина живе без батьківського піклування, в неї формується особливе почуття «ми». Для неї «ми» – це всі вихованці інтернатного закладу. Діти захищають один одного у школі, на вулиці, готові на сумісні дії проти «чужих», заради своєї вигоди.

Але у своєму колективі вони можуть бути дуже жорстокими один до одного, до молодших за віком. Це обумовлено багатьма причинами. Перш за все це може статися в результаті нереалізованої потреби в любові та визнанні, емоційної нестабільності дитини, яка не знає батьківської турботи та любові.

Ще одна дуже важлива проблема – це відсутність можливості побути на одиниці із собою, відпочити від інших. Кожній людині необхідно особливе відчуття самотності, коли відбувається внутрішня робота, формується самосвідомість. Відсутність умов для внутрішнього зосередження сприяє формуванню певного стандартного соціального типу особистості. Прагнучі до самотності, діти опановують дахи та підполи, це веде до безпритульства. У дітей, які виховуються у державних інтернатах, формуються такі стереотипи, що всі оточуючі їм щось винні, в них відсутні відповідальність та бережливість.

У психічному розвитку ці діти відрізняються від однолітків, які мають родину. Вони відстають у розвитку, часто мають хронічні хвороби. У зв'язку з тим, що коло спілкування таких дітей обмежене, в них формується неадекватна поведінка, яка проявляється у постійних конфліктах з оточуючими.

Вся увага вихованців інтернатних закладів зосереджена на внутрішньому житті інтерната, відносин з вихователями, вчителями. Вони агресивні, у своїх негараздах звинувачують всіх, окрім себе. Вони не в змозі самостійно контролювати та планувати свої дії.

В інтернатному закладі дитина постійно спілкується з одними й тими ж однолітками, що веде до того, що в дітей виникають стосунки схожі на стосунки між родичами. З одного боку це не погано, але це заважає отримувати навички спілкування з незнайомими людьми. Такі діти дуже напружені з дорослими. Демонструють споживацьке відношення до них, постійно вимагають вирішення своїх проблем. Це можна пояснити тим, що

їх перші стосунки з дорослими були порушені. Одночасно молодші школярі в інтернаті намагаються бути слухняними, дисциплінованими. Це обумовлено тим, що діти бажуть бути признаними дорослими. Основою соціального захисту вихованців закладів інтернатного типу повинно бути виховання почуття дружби та любові, а на їх основі готовності до взаємодопомоги. Треба пам'ятати, що в інтернатних групах взаємодопомога поєднується з конкуренцією, тому групи треба формувати, враховуючи можливості та особливості спілкування. Для того, щоб відносини між дітьми нагадували родинні, групи повинні бути різновіковими.

Вихователю необхідно стимулювати у вихованців процес самопізнання, заохочувати їх до ведення щоденників, навчати їх цьому. Щоденник сприяє самоаналізу, самоствердженню, розвитку внутрішнього світу, розвитку автономності уявлень дитини про себе, їх незалежності від думок оточуючих.

Соціальний захист дитинства в багатьох випадках визначається якістю розвитку закладів освіти та виховання дітей. Стосовно закладів інтернатного типу можливі такі положення їх розвитку. Необхідно поглиблювати демократичні внутрішньо колективні відносини в інтернатних закладах, а також зовнішні зв'язки з трудовими колективами та закладами. Розвивати самоуправління з питань, які зрозумілі дітям, відповідають їх віку та вихованню. Зовнішні контакти спрямовувати, не тільки в напрямку матеріальних благ, але й готувати вихованців до самостійного життя, залучати їх до трудової діяльності, системи безперервної освіти. Дуже важливо залучати вихованців до праці, яка їм цікава, та одноразово яка б їх розвивала особисто: початкове професійне, мистецьке, музикальне навчання.

Але необхідно рекомендувати такі види навчання, які користуються попитом у наш час.

Головною задачею інтернатних закладів є соціалізація вихованців. Для цього необхідно розширити заходи по моделюванню родини: діти повинні опікатися молодшими, мати можливість проявляти увагу до дорослих. Підготовку до родинного життя треба вести таким чином щоб у вихованців з'являлися навички ведення домашнього хазяйства, організації досуга, надання медичної допомоги тощо. Необхідно залучати вихованців до посильної праці, наприклад пошив одягу, білизни, догляд за свійськими тваринами. Багато уваги треба приділяти практичним навикам. Вихованці повинні вивчати життя, працю, виробництво у формах готових до повсякденного життя (ремесла, праця на городі, робота на комп'ютері, машинопис і т.д.) При чому навчання треба спрямовувати на кінцевий матеріальний та виховний результат.

Висновки. Соціалізація особистості вихованців буде проходити з більшою ефективністю, якщо подальший розвиток отримає рішення проблеми благоприємного морально– психологічного клімату в інтернатних закладах. Необхідно намагатися підвищити турботу, доброзичливість у стосунках з дітьми та між дітьми, запобігати конфліктних ситуацій.

Література

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога.–М.: “Академія”, 2001.160 с.
2. Соціальна педагогіка за ред. проф. А.Й. Капської.– Київ 2003.256с
3. Мустаева Ф.А. основы социальной педагогики. Е.; Деловая книга, 2002.416 с.

Мінакова Л.

ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

У статті розглянуто проблеми взаємодії школи і сім'ї у сучасному освітньому просторі України. Визначені причини протиріч між батьками та вчителем, різноманітні форми зв'язку школи та сім'ї.

Ключові слова: сім'я, школа, сучасний освітній простір, форми зв'язку школи та сім'ї.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Школа – це унікальний життєвий простір, який віддзеркалює всі реалії нашого суспільства. Соціально–економічні зміни моделюють зміни в школі, і всі суспільні негаразди вкарбовуються в шкільне життя.

Школа і сім'я – два суспільних інститути, на яких покладено обов'язок виховувати особистість. Визнаючи школу провідною ланкою у розвитку особистості треба зазначити, що без єдності зусиль з сім'єю, ефективність цього процесу буде низькою. Адже саме сім'я найбільше впливає на її всебічний розвиток: укладом спільного життя, побутом, працею, традиціями, звичаями. Саме в сім'ї дитина засвоює такі загальнолюдські поняття, як добро і зло, правда і кривда, корисне і шкідливе. Сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної і емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. Відомо, що для успішного формування особистості дитини необхідна єдність школи і сім'ї.

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. Для вирішення проблеми успішної взаємодії сім'ї і школи в сучасних умовах доречно звернутися до досвіду минулих поколінь, оскільки в різні часи це питання привертало увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Проблемою родинного виховання, зокрема, стосунками між батьками і дітьми та про напрямки сімейного виховання розглядали ще Т.Кампанелла, Ж.–Ж.Руссо, А.Дистервег, Й.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський, П.Каптерев та інші. У середині ХІХ століття прогресивні ідеї, пов'язані з цією проблемою, знайшли своє вираження у працях П.Лесгафта, Б.Ленського, С.Золотарьова. Важливого значення даній проблемі

надавали М.Барановський, О.Барвінський, Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський.

На початку 80-х років ХХ ст. вивчення проблеми взаємодії родини і школи набуває подальшого розвитку у працях І.Борухова, М.Болдирєва, Р.Капралів, С.Корнієнко, А.Савченко. Ці автори виходили з того, що спільна діяльність та взаємодія родини і школи, їх постійний комплексний вплив сприймаються дітьми в єдності, формують у них уяву про спільність існуючих у суспільстві суджень, цілей, ціннісних орієнтацій.

Під поняттям „взаємодія” педагоги і психологи (О.Бодальов, Б.Ломов, М.Обозов, І.Гребенников, А.Нізова) розуміли систему взаємообумовлених дій. Особливості цих дій впливають на зміну наступних дій. Остаточний результат такого обміну діями вбачався у визначенні єдиної для всіх учасників системи спільних уявлень як основи для вироблення спільних планів подальшої діяльності.

Співдружність школи з сім'єю, опора на родинні традиції набуває сьогодні нового педагогічного змісту та особливої актуальності. Адже об'єктивна необхідність взаємодії школи і сім'ї у розвитку особистості має глибокі соціальні й психолого-педагогічні основи. Вона зумовлена сутністю самого процесу виховання і розвитку, який пов'язаний з безпосереднім сприйманням особистістю як організованих, так і випадкових зовнішніх впливів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у визначенні проблем сім'ї та школи у сучасному освітньому просторі. Адже саме в школі відбувається процес розвитку особистості, процес її становлення, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Школі, безумовно, належить головна і вирішальна роль у вихованні і навчанні молодого покоління. Адже вона озброює школярів глибокими і різносторонніми знаннями. Без школи не можна стати культурною людиною. Інтелектуальний розвиток, який дає учням школа, ґрунтується на глибокому науковому розумінні ними законів природи і суспільства. Набуті у процесі навчання і праці знання, органічно пов'язані з почуттями і стають основою формування особистості. Розвивати інтелект дитини неможливо поза її цілеспрямованою діяльністю, якою у шкільному віці є навчання і праця.

Один з найважливіших професійних обов'язків учителя – організація співпраці з батьками учнів. Більш того завдання складається в організації такої співпраці, яка б не тільки йшла в одному напрямку з його цілями, завданнями і діями, але і доповнювала їх. У систему відносин «вчитель – батьки учнів» вчитель залучається об'єктивною необхідністю, самими умовами здійснення педагогічного процесу. Ця система відносин може існувати і функціонувати навіть без безпосереднього контакту її учасників, бо їх зв'язує ученя як об'єкт взаємного впливу. Відносини в цій системі являють собою важливий педагогічний чинник, що сильно впливає на моральне життя учнів, які сприймають ці відносини як норму навіть в тому випадку, коли останні і не є нормальними.

Практика школи показує, що система реальних відносин «вчитель – батьки учнів» не завжди виконує свої функції. У цих відносинах нерідко зустрічаються недоліки, наприклад такі як: – відсутність яких-небудь контактів в педагогічному впливі на дитину; – вчитель іноді має невизначене уявлення про батьків учня, а батьки знають про вчителя тільки зі слів дитини; – взаємне або одностороннє невдоволення один одним, мовчазне або відкрите несхвалення дій один одного, недовір'я і зневага аж до яскраво вираженої неприязні, часом перехідної у взаємні образи і приниження людської гідності, в гострий конфлікт, в який неминуче залучаються і діти, і який, внаслідок цього, не може не надавати руйнівної дії на педагогічний процес.

Протиріччя між вчителем і батьками учнів породжуються різними причинами. Зупинимося на короткій характеристиці деяких з них:

1. Протиріччя, зумовлені труднощами і складностями процесу навчання і виховання, мають місце навіть тоді, коли використані, здавалося б, всі необхідні

методи і засоби, а також значні зусилля сторін. Непомірність претензій, що пред'являються сторонами в загальній формі один до одного без урахування конкретної обстановки і можливостей, внаслідок практичної їх нездійсненності викликає незадоволення, нерозуміння і невдячність, хоч сторони, можливо, і роблять все, що в їх силах.

2. Причиною протиріч між вчителем і батьками учнів, може бути також несхожість в типі відносин до дитини, які впливають з якісної відмінності таких інститутів, як школа і сім'я, що виступають абсолютно різними соціально-психологічними групами з різними функціями і відносинами.

3. Протиріччя, пов'язані з різним рівнем педагогічної підготовки сторін. Для однієї з сторін процес навчання і виховання професія, для іншої – ні. Різна компетентність у розумінні мети, завдань і методів навчання і виховання породжує часте розходження у поглядах, створює зі сторони більш обізнаного в питаннях педагогіки вчителя спокусю командувати, повчати, неухважно відноситися до думки батьків, прагнення бути безперечним авторитетом в справах навчання і виховання.

4. Іноді протиріччя виникають під впливом різної інформованості сторін про дитину, на основі якої вчитель і батьки по-різному судять про неї. І це зрозуміло: батькам більше відомо про життя дитини поза школою, вчителю – шкільне життя, успішність і поведінка на уроках.

5. Неадекватне встановлення вимог сторін. Батьки учнів ставлять до вчителя іноді найвищі вимоги і не пробачають йому навіть тих помилок і проступків, які можуть пробачити багатьом іншим, в тому числі і собі. Здається, що в цій підвищеній вимогливості до вчителя криється несправедливість – вчитель така ж людина, як і всі, і йому також є притаманним все людське.

Є немало й інших обставин, що створюють труднощі у відносинах між вчителем і батьками учнів. До них, зокрема, відносяться: нестача часу у вчителя, внаслідок чого він не в змозі іноді підійти до кожного з батьків практично, врахувати всі його індивідуальні особливості і внесок в справу навчання і виховання своєї дитини. Іноді і у батьків дитини не вистачає часу, щоб проконтролювати всю роботу дитини і поговорити з вчителями. Не завжди буває легко зрозуміти і чітко розрізнити обов'язки сторін, що і породжує часом взаємні докори і претензії.

Як бачимо, протиріччя між вчителем і батьками учнів, які перешкоджають встановленню педагогічно доцільних контактів між ними, мають як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Природно, що деякі з них можна пом'якшити, інші відповідним образом відрегулювати.

До недавнього часу традиційно робота з батьками проводилася школою безпосередньо за місцем проживання: у мікрорайоні, у ЖЕКах, в сім'ї. Дана робота включала: формування батьківського активу; проведення батьківських зборів і лекторіїв у школі та поза нею; за місцем проживання і на виробництві; створення мікрогуртків безпосередньо в будинках; організація спільних справ батьків і дітей. Така спільна і діяльність включала природоохоронні заходи, художньо-естетичну освіту, і спортивно-туристичні подорожі і змагання. Все це допомагало більш і активно підключати батьків у дитячі інтереси, дитяче життя, наповнювати і змістом сімейне виховання.

У сучасних умовах різко зменшилися контакти батьків з учителями, які найчастіше відбуваються через батьківські збори або індивідуальні виклики батьків до школи. Все це є важливі форми. Однак вони інколи не приводять до бажаних результатів.

В освітньому просторі склалися різноманітні форми зв'язку школи і сім'ї. На нашу думку, найбільш доречними способами оптимізації взаємодії школи та родини є: 1) відвідування класним керівником і учителями батьків учнів; 2) відвідування батьками школи; 3) проведення класних і загальношкільних зборів; 4) шкільні конференції батьків щодо обміну досвідом сімейного виховання; 5) «дні відкритих дверей», або «батьківські дні»; 6) батьківські комітети при школах.

Треба проводити в класах для батьків педагогічні бесіди, яскраві та зрозумілі, з прикладами з життя класу. Влаштовувати диспути, конференції з тих питань виховання, які особливо хвилюють. Обговорювати цікаві статті про виховання з газет, журналів «Сім'я і школа», «Початкова школа», «Журнал для батьків» та інші.

Давати короткі бібліографічні огляди найцікавіших книжок і новинок на педагогічні теми. Практикувати обмін досвідом сімейного виховання. Обговорювати недбале ставлення до виховання дітей в окремих сім'ях. Організувати в класах невеличкі педагогічні бібліотечки для батьків.

В останнє десятиліття виникли нові види виховної роботи з учнями, що передбачають активну співпрацю з батьками під час їх проведення. Це передусім усні журнали, прес-конференції, зустрічі «за круглим столом», батьківські університети, виконання батьками практичних завдань, ознайомлення з педагогічною літературою, перегляд фільмів на педагогічні теми, вечори сімейних традицій, виставки «Світ захоплень нашої сім'ї», прикладної, декоративної творчості, родинних альбомів, колекцій, випуск тематичних газет. Використовують також інші традиційні й нетрадиційні види пропагування педагогічних знань.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, вчителі повинні вивчати сім'ю, щоб спрямовувати сімейне виховання на всебічний розвиток дитини, надавати допомогу батькам: у керівництві навчально-виховною роботою дітей у домашніх умовах; у визначенні методів і прийомів виховання, формування у них позитивного ставлення до школи, навчання дітей, їх участі у суспільній і трудовій діяльності; спонукати батьків до педагогічної самоосвіти, залучати їх до навчально-виховної діяльності у школі; за необхідністю коректувати виховні зусилля сім'ї, нейтралізувати негативні її впливи. Здійснювати на практиці диференційований та індивідуальний підхід до родин; систематично й цілеспрямовано надавати різноманітну психолого-педагогічну підтримку родинам.

Батьки повинні зрозуміти і запам'ятати, що вони – не просто помічники педагогів, а рівноправні учасники процесу розвитку дітей (інтелектуального, морального, фізичного, психічного тощо).

Література

1. Азаров А.П. Семейная педагогика. – М., 1985. – 238 с.
2. Горбач І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з батьками // Рідна школа. – №2. – 2000. – С.71 – 73.
3. Зубко О., Зубко-Добровольська Н. Родина – школа майбутнього. – Київ, 1995. – 74 с.
4. Ісатенко Т. Українська національна школа-родина – ціннісний орієнтир суспільства // Початкова школа. – №5. – 1997. – С.8 – 9.
5. Макаренко А.С. Книга для батьків. Про батьківський авторитет. – К.: Рад. школа, 1972. – 673 с.
6. Постовий В.Г. Сучасна сім'я та її педагогіка. – К., 1994. – 284 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Радянська школа, 1997. – Т. 3. – С.7–279.

Николаєва В.

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ДІЯЛЬНОСТІ ЦСССДМ ПО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ

В статті розглядається доцільність використання комплексної програми діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо реалізації соціально-педагогічної моделі реабілітації підлітків із сімей груп ризику. Автором надається мета, завдання, структура й основний зміст комплексної програми реабілітації. Основний акцент робиться на групових формах роботи: проведенні різноманітних тренінгів, клубних засідань, семінарів, „круглих столів” тощо..

Трансформаційні процеси, які відбуваються в Україні, змінюють умови життєдіяльності сімей і суттєво впливають на процес виховання дітей у родині. Результати соціально-педагогічних і психологічних досліджень свідчать. Що майже половина сімей не справляється з функцією виховання дітей. Це зумовлюється таким зовнішніми і внутрішніми причинами сучасної соціально-педагогічної ситуації в суспільстві: по-перше, незадовільним соціально-економічним становищем та морально-правовим статусом сім'ї в суспільстві; по-друге, низькою психолого-педагогічною культурою та підготовкою батьків до виховання дітей у сім'ї [1]. Внаслідок зростання кількості розлучень, нестабільності та деформації шлюбу соціальної допомоги потребують сім'ї, які не в змозі забезпечувати належний рівень

сімейного виховання і в яких утворюються передумови для негативного напрямку у формуванні особистості дитини. Це так звані сім'ї груп ризику.

Вченими досліджена закономірність: всебічний розвиток дітей тісно пов'язаний з умовами, в яких вони ростуть. Упевненість дитини в собі і своєму майбутньому, її самоусвідомлення значною мірою залежать від можливості жити безпечним і гідним життям. Але, як зазначалося у підсумковому документі Спеціальної Сесії Генеральної Асамблеї ООН, соціальні і економічні труднощі ускладнюють роль батьків і сімей у забезпеченні права дітей рости в безпечному, стабільному і сприятливому середовищі.

Сім'ї, соціальне функціонування яких з об'єктивних і суб'єктивних причин утруднено або порушено, а їх існування знаходиться під загрозою, характеризуються як *сім'ї соціального ризику*. До них відносять сім'ї: малозабезпечені, неповні, багатодітні, сім'ї з дітьми-інвалідами, безробітні, з неповнолітньою матір'ю; з недієздатними батьками і ін.

Практично не згадуються сім'ї, в яких повторний шлюб і сім'ї, в яких нерідна дитина. За останнє десятиріччя з'явилась ще одна категорія сім'ї «групи ризику» – це дистантна сім'я, коли один із батьків змушений їхати на заробітки, щоб забезпечити родину.

Незважаючи на економічні труднощі, охорона і підтримка дитинства в Україні визнана пріоритетним напрямком у реалізації державної політики, яка здійснюється в першу чергу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ) є основною державною ланкою, яка здійснює соціальну роботу з дітьми, сім'єю та молоддю. Всі центри об'єднані спільною метою, є єдиним механізмом держави у реалізації соціальної політики для молоді, утворюючи таким чином систему – сукупність елементів, об'єднаних за спільними ознаками та призначенням [2].

В Україні за останні роки прийнято понад 15 законів, спрямованих на забезпечення захисту прав і інтересів дітей. Основні з них: «Про охорону дитинства», «Про запобігання насильству у сім'ї», «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю», «Про державну допомогу родинам з дітьми» і т.д. Серед завдань ЦСССДМ є активна участь у реалізації державних, національних і галузевих програм соціальної допомоги і підтримки сім'ї, дітей та молоді. Основні з них:

– Національні програми «Діти України», «Репродуктивне здоров'я», «Профілактика ВІЛ-інфекції, допомоги та лікування ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД»;

– Державні програми: «Підтримки молоді на 2004–2008 роки», «Програма запобігання дитячій бездоглядності»; «Програма соціальної адаптації осіб, звільнених із місць позбавлення волі»;

– Комплексні програми: «Програма протидії торгівлі людьми», «Програма профілактики злочинності» та ін.

Як свідчать дослідження, більш 50% підлітків, скоївши правопорушення, виховуються у неповних сім'ях, в їх числі 30–40% підлітків, які вживали алкоголь або наркотики, 53% – займались проституцією. Іншими соціальними проблемами неповної сім'ї являються: малозабезпеченість, ризик постійних конфліктів між матір'ю і дітьми, існують утруднення і в адекватній статевополовій ідентифікації і орієнтації підлітка. Тобто для неповної сім'ї характерно порушення її структури і тому вона потребує допомоги.

Дефіцит виховання приводить до того, що підлітки мають занижену самооцінку, тривожність, невпевненість в собі, неадекватне уявлення про власну особистість, ущербність із-за неможливості задоволення виникаючих потреб. В таких сім'ях затрудняється процес соціалізації дітей і підлітків, що призводить до протиправної поведінки останніх.

На теперішній час у навчальних посібниках, монографіях, дисертаціях та інших наукових працях із соціальної роботи й педагогіки значною мірою висвітлені концепції соціально-педагогічної роботи з різними категоріями сімей, особливу увагу приділено сім'ям з дітьми з особливими потребами (А.Капська [3], І.Іванова[4]), проблемними сім'ям (З.І.Зайцева[5], І.Трубавіна [6], В.Толстоухова [7]), з окремими типами сімей (І.Д.Зверева [8], О.М.Максимович, В.Г.Постовий [1])

О.П.Песоцька [9], та ін), і недостатньо розроблені технології соціально–педагогічної роботи з підлітками із сімей неповних, багатодітних, дистантних та ін.

Все вищевикладене обумовило розробку структурно–функціональної моделі (Див.[10]), а на її основі комплексної програми діяльності ЦСССДМ по соціально–педагогічній реабілітації підлітків із сімей груп ризику, основною функцією якої є превенція неблагополуччя й виникнення девіантної поведінки неповнолітніх. Висвітлення основних положень комплексної програми соціально–педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику й становить основну мету нашої статті.

Комплексна програма соціально–педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику була розроблена на основі застосування принципу поступовості і поетапності: кожний наступний етап логічно витікає із попереднього. Завдяки цьому, підліток плавно поглиблюється в процес пізнання себе, який відкриває різні сторони «Я». У процесі реалізації кожної прикладної програми розвивається техніка самопізнання: аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія. Стратегічну лінію програми можна зобразити у вигляді ланцюга: *Отримання нової інформації про себе* → *Переосмислення уявлення про свій образ «Я»* → *Вибудовування нового типу відношень з самим собою й оточуючими* → *Закріплення позитивного досвіду взаємодії й позбавлення від неконструктивних засобів реагування.*

Розроблена програма розрахована терміном на 5 років, й припускає щорічне планування її реалізації. Такий підхід забезпечує постійне програмне вдосконалювання: відмову від недостатньо ефективних способів досягнення мети; застосування нових технологій і кращих досягнень передового реабілітаційного досвіду. Нижче наведений основний зміст й структура комплексної програми.

Комплексна програма діяльності ЦСССДМ по соціально–педагогічній реабілітації підлітків із сімей груп ризику

1. **Термін реалізації:** вересень 2001– червень 2006 рр.
2. **Головний виконавець:** Свердловський центр соціальних служб для молоді.
3. **Вікова група, на яку розрахована програма:** підлітки із сімей груп ризику (11–15 рр.).
4. **Мета програми:** 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 із залученням батьків та виховного потенціалу соціуму.

5. Структура комплексної програми:

Комплексна програма складається із 6 прикладних програм:

- *Пізнай себе;*
- *Світ починається з тебе;*
- *Грамматика спілкування;*
- *Активізація особистісного потенціалу;*
- *Крок назустріч;*
- *Розвиток Я–концепції.*

6. Конкретні завдання:

- одержати діагностичну інформацію про проблеми підлітків;
- визначити ефективні шляхи та засоби соціально–педагогічного впливу;
- спрогнозувати можливі результати соціально–педагогічної реабілітації;
- активізувати внутрішній потенціал й комунікативну діяльність підлітків;
- залучити зовнішні соціальні ресурси соціуму;
- організувати соціально–значиму діяльність підлітків;
- сформувати позитивний досвід соціальної поведінки підлітків;
- підвищити адаптивний і реабілітаційний потенціал підлітків;
- гармонізувати батьківсько–дитячі стосунки.

7. Зміст комплексної програми:**1. Організаційно-методична робота.**

1.1. Проведення діагностичного дослідження підлітків та їх батьків із сімей груп ризику на виявлення заниженого реабілітаційного потенціалу.

1.2. Розробка методичних матеріалів для проведення тренінгів і семінарів.

1.3. Розробка буклетів, листівок з питань соціально-педагогічної реабілітації підлітків.

1.4. Створення ініціативної групи із представників соціальних інститутів виховання.

1.5. Формування груп для проведення тренінгів.

1.6. Створення системи соціального партнерства із залученням виховного потенціалу соціуму.

2. Профілактично-реабілітаційна робота з підлітками:

2.1. Створення клубів і факультативів за інтересами «Покоління Х», «Дозвілля», «Кордон», «Юний правознавець», «Безпечна поведінка», Клуб практичної психології.

2.2. Реалізація прикладної програми «Пізнай себе»:

– проведення соціально-психологічного тренінгу «Сотвори себе сам» для підлітків;

– виявлення інтересів підлітків;

– залучення підлітків до участі у клубах і факультативах;

– проведення індивідуальних консультацій.

2.3. Реалізація прикладної програми «Світ починається з тебе»:

– впровадження спецкурсу з самовиховання і формування ненасильницьких цінностей на годинах спілкування;

– проведення дискусій, «круглих столів» на тему «Важко бути підлітком?»;

– виявлення лідерів серед підлітків;

– проведення індивідуальних і групових консультацій;

– організація громадських робіт для підлітків.

2.4. Реалізація прикладної програми «Грамматика спілкування»:

– проведення комунікативного тренінгу;

– складання індивідуальних карт комунікативної компетентності;

– проведення спеціальних занять у клубах і факультативах на тему «Емпатійне спілкування», «Емоції і почуття», «Мої проблеми і проблеми батьків», тощо;

– розробка індивідуальних рекомендацій щодо підвищення комунікативної компетентності для підлітків та їх батьків;

– проведення індивідуальних і групових консультацій.

2.5. Реалізація прикладної програми «Активізація особистісного потенціалу»:

– залучення підлітків до участі в Школі лідерів і Школі волонтерів;

– залучення підлітків до проведення благодійних акцій, акцій, присвячених пропаганді здорового способу життя, культурно-масових заходів і т.д. ;

– створення молодіжної редакції;

– залучення підлітків до проведення заходів в притулку для неповнолітніх і школі-інтернаті;

– проведення тренінгів з формування впевненості, цілепокладання, планування, формування ЗОЖ і т.д.;

– випуск тематичних стінгазет, буклетів;

– створення заочної школи лідерства.

2.6. Реалізація прикладної програми «Крок назустріч»:

– проведення тренінгу «Взаєморозуміння», що спрямований на гармонізацію дитячо-батьківських відносин;

– проведення ділових ігор по розв'язанню проблемних ситуацій між підлітками і батьками;

– підготовка підлітками тематичних пам'яток для батьків;

– проведення індивідуальних і групових консультацій;

– підготовка публікацій з питань дитячо-батьківських відносин.

2.7. Реалізація прикладної програми «Розвиток Я–концепції»:

- проведення тренінгу особистісного зросту;
- залучення підлітків до участі у роботі волонтерського загону влітку;
- проведення літніх зборів на турбазі «Ясени»;
- нагородження активних учасників;
- проведення індивідуальних і групових консультацій;
- надання індивідуальних рекомендацій.

3. **Робота з батьками підлітків:**

3.1. Створення груп соціальної активності із батьків із багатодітних і неповних сімей.

3.3. Проведення тематичних батьківських зборів в школах з питань підліткових проблем.

3.4. Проведення тематичних виступів на батьківських конференціях з питань сімейного виховання.

3.5. Організація і проведення семінару–практикуму «Зрозуміти – значить прийняти» для батьків.

3.6. Організація заочних і опосередкованих форм корекційно–просвітницької роботи з батьками із сімей груп ризику (пам’ятки, рекомендації, вправи–завдання, тощо).

3.7. Проведення індивідуальних і групових консультацій для батьків.

3.8. Залучення батьків до проведення масових заходів (свят, акцій, вечорів і ін.).

3.9. Заохочення батьків підлітків різноманітними засобами.

4. **Робота з педагогами – організаторами і класними керівниками шкіл:**

4.1. Організація постійно діючого семінару–практикуму «Основні технології і моделі діяльності педагогів з підлітками із сімей груп ризику» для підвищення кваліфікації класних керівників шкіл і заступників директорів з виховної роботи ОШ № 1, ОШ № 9, ОШ № 10, ОШ № 11, ОШ № 12, ОШ № 16, ОШ № 17 та ін.

4.2. Налагодження постійного зв’язку з класними керівниками підлітків із сімей груп ризику.

4.3. Проведення сумісних заходів (години спілкування, культурно–масові заходи, дискусії і ін.).

4.4. Проведення тренінгів для класних керівників з питань конструктивної взаємодії з підлітками із сімей груп ризику.

Реалізація вищевикладеної програми в основному здійснювалась через організацію групових форм з підлітками та їх батьками із сімей груп ризику й вихователями (класними керівниками, педагогами –організаторами, партнерами з співробітництва).

Результативність групової роботи залежить від дотримання загальноприйнятих принципів:

1. Ненасильство спілкування.
2. Самодіагностика, тобто саморозкриття підлітків.
3. Позитивний характер зворотного зв’язку.
4. Неконкурентний характер відношень.
5. Мінімізація лабілізації та її опосередкованість.
6. Включання.
7. Гармонізація інтелектуальної та емоційної сфер.

Дотримання цих принципів дозволяє вирішити подвійне організаційне завдання: забезпечити заняття кожним учасником позиції, яка характеризується активністю, об’єктивністю поведінки, а також дослідницькою спрямованістю й дати можливість соціальному педагогові ЦСССДМ можливість вибору оптимальної тактики заняття. Соціальний педагог при цьому вирішує наступні завдання: спонукати підлітків до проявів відношень, установ, емоційних реакцій та їх обговоренню й аналізу; створення в групі умов для повного розкриття дітьми своїх проблем і емоцій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки, підтримки і захисту; розробка і підтримка в групі певних норм, проява гнучкості у виборі директивних або недирективних технік впливу.

Наведена комплексна програма по соціально–педагогічній реабілітації підлітків із сімей груп ризику має рекомендований характер, й на її основі можна

створити іншу модель, яка буде відповідати потребам соціальної допомоги вищезазначеної категорії дітей конкретного регіону.

Таким чином для підлітків із сімей груп ризику була створена нова ситуація розвитку, яка сприяла розкриттю й активізації їх внутрішніх резервів, що суттєво вплинули на розвиток адаптаційного потенціалу, комунікативну компетентність і гармонізацію батьківсько–дитячих стосунків.

Література

1. Максимович О.М., Постовий В.Г. Особливості виховання дітей із розлучених сімей: Навчально–методичний посібник. – К.: Держсоцслужба, 2005. – 140с.
2. Толстоухова С.В. Організаційно–педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 22с.
3. Капська А.И. Принципи і закономірності соціально–педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 1. – С.5–22.
4. Іванова І.Б. Соціально–педагогічна робота з дітьми–інвалідами в системі соціальних служб для молоді: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05/ Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 1998. – 17 с.
5. Зайцева З.Г. Напрями та зміст соціально–педагогічної роботи з проблемними сім'ями // Соціальна педагогіка. Навч. посібник. – К., 2000. С.196–205.
6. Трубавіна І.М. Наукові підходи до соціально–педагогічної роботи з сім'єю // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб. Наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Випуск 5. (Частина II) – С.255–260.
7. Толстоухова С.В. На допомогу сім'ї у кризі // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2006. – № 1. – С.92–96.
8. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник. / І.Д.Зверева та ін.. – К.: Держсоцслужба. 2006. – 104 с.
9. Песоцька О.П. Соціально–педагогічна робота з окремими типами сімей // Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І.Д.Зверєвої – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – С.250–262.
10. Николаєва В.І. Теоретична модель соціально–педагогічної реабілітації підлітків із сімей груп ризику в ЦСССДМ // Гуманізація навчально–виховного процесу: Зб. наукових праць. – Випуск XXXIX / За заг.ред. проф.. В.І.Сипченка. – Слов'янськ, Видавничий центр СДПУ, 2008. – С.179–187.

Таран Т.

КУЛЬТУРА СІМЕЙНОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК СОЦІАЛЬНО– ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Процес формування, становлення і розвитку сучасної сім'ї проходить у складних і суперечливих умовах. Вони характеризуються досить різкою зміною суспільних відносин, економічної функції сучасної сім'ї, її ставленням до засобів виробництва та поглиблення автономізації. Не всім сім'ям вдалося адаптуватися до нових умов життя, у багатьох сімей істотно знизився рівень життя, погіршилося соціально–психологічне самопочуття. Виникла реальна небезпека деформації міжособистісних взаємин, втрати усієї системи наслідування культурно–історичного досвіду.

Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини: забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку. Разом з тим, сучасна сім'я і сама потребує як матеріальної, так і педагогічної та культурологічної допомоги. Її надають певною мірою державні й виробничі організації, заклади освіти і культури, дитячі садки, школи, бібліотеки, клуби, будинки культури, громадські організації.

В наш час дуже часто батьки спілкуються з дітьми тільки біля телевізора чи за вечерею. Така ситуація пов'язана з економічними проблемами, коли часто потрібно мати дві–три роботи, щоб задовольнити матеріальні потреби сім'ї. Також сучасному суспільству притаманна професійна активність жінок, постійно збільшується кількість сімей, де працюють і мати, і батько. Як наслідок – залишається невелика кількість часу на родину, не кажучи вже про сімейне дозвілля.

Ефективним засобом адаптації до нових вимог життя, розвитку взаєморозуміння та взаємопідтримки, об'єднання зусиль, спрямованих на створення

сприятливих умов для виховання молодого покоління, допомоги та підтримки сім'ї є сімейне дозвілля. Спільна дозвіллева діяльність, різнопланові творчі завдання сприяють зміцненню сім'ї та встановленню порозуміння між її членами, усуненню конфліктів, допомагають сім'ї покращити життя, зменшити недостатність соціальних зв'язків і спілкування батьків та дітей у сім'ї та за її межами.

Заклади культурно–дозвіллевої сфери та позашкільні заклади одночасно можуть вирішити подвійне завдання: по–перше, допомагати формувати культуру вільного часу тих школярів, які стали їх учасниками; по–друге, разом з іншими виховними установами створювати в регіоні соціально–культурне середовище для використання вільного часу. Вільний час дитини – важлива соціально–педагогічна проблема, яка охоплює велику кількість питань, пов'язаних з потребами, творчими можливостями особистості, розвиток здібностей, організаторських вмінь, емоційно–цінносне відношення до оточуючого світу [1].

Вільний час є важливим чинником виховання особистості, її духовного становлення і збагачення, зокрема на кращих зразках світової культури, народній художній спадщині, традиціях, звичаях та обрядах українського й інших народів, що живуть на території України. Вирішення таких проблем має дуже важливе значення для формування культурної поведінки молодших школярів.

У Законі України „Про освіту” зазначається, що мета державної системи позашкільної освіти з її широкою мережею культурно–дозвіллевих закладів різних типів має забезпечити духовний, інтелектуальний та фізичний розвиток підростаючого покоління, задовольнити творчі та освітні потреби дітей у сфері дозвілля [8].

Проблема організації сімейного дозвілля стала об'єктом дослідження таких наукових галузей, як педагогіка дозвілля і соціологія вільного часу.

Велике значення для вивчення сімейного дозвілля як соціально–педагогічного феномену мають праці російських вчених у сфері дозвіллезнавства: В. Дулікова, Н. Єжкової, Б. Мосальова, Ю. Красильникова, В. Тріодіна, В. Туєва. Особливості виховання дітей у традиційній українській сім'ї розкрито у працях О. Вишенського, В. Страшного, Д. Федоренко, Н. Бабенко.

На думку Л.Білоножко, дозвілля – це сукупність умов діяльності, метою якої є відпочинок, розвага, гармонійний розвиток особистості, а також сама ця діяльність [9].

В. Піча підкреслює, що „на відміну від природної основи відновлення сил людини, дозвілля є сукупністю занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються фізичні, психічні та духовні потреби, в основі відновлюючого характеру”[3;13].

Вчені лабораторії соціології культури Інституту соціології НАН України тривалий час проводять соціологічні дослідження щодо бюджету часу різних груп населення. Міністерство культури і мистецтва України ініціює розроблення соціально–культурних програм, спрямованих на організацію сімейного дозвілля, сімейних клубів та об'єднань [2].

Водночас треба зауважити, що у вітчизняній педагогічній науці мало досліджень, присвячених саме соціально–педагогічним функціям сімейного дозвілля.

Метою цієї статті є розкриття особливостей сімейного дозвілля та його організації.

Сім'я – невід'ємний елемент соціальної структури суспільства, сполучна ланка між ним і людиною, що забезпечує неперервність спадковості між поколіннями. Процес соціалізації дитини передбачає різнобічне пізнання дитиною навколишньої соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної колективної праці, прилучення до культури. Тому провідними чинниками у формуванні дитячої особистості виступають моральна атмосфера, що панує в сім'ї, взаємини її членів між собою та ставлення до інших, моральні ідеали, потреби, сімейні традиції тощо [6; 7; 10].

Виховна функція сім'ї тісно пов'язана з функцією організацією сімейного дозвілля. Ефективність її реалізації визначається наявністю і постійним збільшенням вільного часу, розвитком сучасної індустрії розваг, умілим і продуманим вибором засобів і форм використання вільного часу.

Досліджуючи структуру занять у вільний час, науковці (В. Піча, В. Димов та інші) розподіляють їх за певними ознаками, а саме [2; 4; 13]:

- Індивідуальне використання культури (читання газет, журналів, книг, прослуховування радіо, перегляд телепередач тощо);
- Публічно-видовищне використання культури (відвідування театрів, кіно, концертів, музеїв, спортивних видовищ, закладів культури тощо);
- Спілкування (з друзями, родичами, близькими, сусідами);
- Спорт та фізичні заняття (заняття окремими видами спорту, ранкова та вечірня гімнастика, водні процедури).

Заняття, розваги та ігри, які знімають розумове й фізичне напруження, сприяють розвитку особистості, її духовному збагаченню, створенню доброї настрою (гуртки та любительські об'єднання і клуби за інтересами, дискотеки, вечори відпочинку, туристичні походи та поїздки);

- Пасивний відпочинок (прогулянки без певної мети, спокій, зміна напруженості врівноваженістю тощо);

- Заняття, які можна вважати явищами антикультури (зловживання алкоголем, хуліганство, злочинність, наркоманія, азартні ігри, безцільне „вбивання часу”), розбещений спосіб відпочинку [4].

Вищезазначені види дозвіллевих занять характерні як для кожного члена сім'ї, так і для всієї родини загалом.

Н. Бабенко у своєму дисертаційному дослідженні згрупувала та виділила дозвіллеві заняття сім'ї в окремі групи [2; 3]:

1. За витраченою енергією: пасивне і активне дозвілля;
2. За культурним спрямуванням: культурне, споживацьке та антикультурне дозвілля;
3. За кількістю учасників: родинне дозвілля (масове), сімейне (групове), дозвілля окремого члена сім'ї (індивідуальне);
4. За місцем проведення: в родинному колі, сім'ї, культурно-дозвіллевому закладі, на природі тощо.

Ці типи важливо враховувати при формуванні сімейних дозвіллевих програм, оскільки дуже важливо знати очікувані результати та їхній вплив на дітей.

Також слід враховувати, що сьогоднішній світ дуже змінився й вимагає різних підходів до організації сімейного дозвілля.

В науці існує кілька класифікацій функцій дозвілля. Проаналізувавши їх, ми вивели свою узагальнену кваліфікацію. Сімейне дозвілля виконує багато функцій, серед яких найважливішими є :

- *виховна*, характеризується необхідним використанням вільного часу, розвитком духовності, культури дозвілля, організаторських і педагогічних здібностей батьків, правильним застосуванням дозвіллевих форм і засобів ;

- *ціннісно-орієнтаційна*, спрямована на формування та розвиток моральних та культурних цінностей, норм та взірців поведінки. Лише у сім'ї людина може бути по-справжньому щасливою. У ній ми навчаємося бути доброзичливими, гуманними, щедрими, добрими. Саме тут закладаються найвищі людські та моральні цінності (повага до старших, відповідальність, самостійність, доброта, щирість, любов до рідного краю тощо), розвиваються родинні почуття (співпереживання, відданість, працьовитість, співчуття, взаємопідтримка, любов), формується фізичне здоров'я дитини та її соціалізація;

- *комунікативна функція* задовольняє потребу сім'ї в спілкуванні, його постійність та специфічність, сприяє розширенню спілкування поза межами сім'ї. Дозвіллеві центри, реалізуючи функцію спілкування, надають пріоритет таким формам дозвілля, як сімейні дні відпочинку. Програма таких днів передбачає у вільний час перебування батьків та дітей у одному місці, але за різними сценаріями;

- *творча функція* сприяє культурному збагаченню, створенню нових духовних цінностей, розвитку творчих здібностей. За результатами анкетування учнів, коло дозвіллевих захоплень дуже різноманітне: заняття танцями (36%), музикою (13%), ремісництвом (3%), спортом (46%), колекціонування (23%), образотворче мистецтво (31%), заняття на комп'ютері (37%) тощо [5];

- *рекреаційна функція* є однією з найбільш важливих, оскільки спрямована на відновлення та розвиток фізичних, розумових та психічних сил кожного члена

сім'ї, зміцнення морального клімату. На жаль, серед рекреаційних заходів переважають пасивно–споживацькі та розважальні види дозвіллевої діяльності. Читання поступилося місцем телебаченню та комп'ютеру [5].

Планування та організація сімейного дозвілля відіграє важливу роль, особливо в наш час. Це сприяє зміцненню сім'ї, бо час, проведений разом, коли вся сім'я спільно робить якусь справу, займається спортом, читає, грає тощо, значить набагато більше, ніж відпочинок членів сім'ї поодиноці. Крім того, виконує функцію релаксації, тобто швидкого відновлення фізичних та духовних сил після робочого тижня, або великого навантаженого дня. Відпочинок – це зміна виду діяльності, отже й зміна навколишнього середовища.

Важливу роль в організації дозвілля сім'ї відіграє попереднє планування дозвіллевої діяльності сім'ї, особливо на вихідні та святкові дні. Це є своєрідним стимулом для завершення всіх поточних справ як на роботі, так і вдома, вирішення проблем, що виникали протягом робочого тижня. Кожен член сім'ї морально себе налаштовує на сімейний відпочинок і майже завжди приносить усім тільки користь.

На організацію та зміст сімейного дозвілля впливають внутрішні та зовнішні чинники. До зовнішніх чинників, передусім відносимо залежність сімейного дозвілля від робочого навантаження батьків. Взаємозв'язок сімейного життя та професійної діяльності батьків зумовлюється збільшенням вільного часу та скороченням робочого.

Окрім того, на організацію сімейного дозвілля впливають наступні чинники [3; 12; 15]:

- тип сім'ї (молода чи з подружнім досвідом, патріархальна чи матріархальна сім'я; повна чи неповна; маргінальна чи благополучна; міжнаціональна чи моноетнічна);

- вік сім'ї (молода сім'я; сім'я, яка має дітей);
- соціально–педагогічні проблеми сім'ї (негативні соціальні зв'язки, дефіцит спілкування батьків та дітей, низький рівень інтелектуального, психологічного, культурного, фізичного розвитку дитини, несформована культура сімейного дозвілля, відсутність сімейних цінностей, традицій, негативний вплив батьків на розвиток дитини);

- соціально–культурний розвиток сім'ї (спрямованість культурних інтересів батьків, структура та спільність дозвіллевих занять, рівень розвитку духовного світу батьків, стиль життя, прагнення культурного удосконалення та саморозвитку, участь членів сім'ї в діяльності соціально–культурних об'єднань, гуртків, клубів).

Серед внутрішніх чинників, які впливають на організацію дозвілля можна виділити такі:

1. Досвід самореалізації в сімейному дозвіллі, що визначається можливістю та вмінням батьків організувати розвивальне дозвілля і залежить від знань, практичних навичок у різних видах дозвіллевої діяльності.

2. Ставлення до організації дозвілля (пасивне, активне, споживацьке, творче), що залежить від особистісної позиції кожного члена сім'ї. Саме творча активність забезпечує особистісно–діяльнісне включення у дозвіллеву діяльність.

3. Батьківське ставлення до дитини, що супроводжується емоційними переживаннями та почуттями, приділення дитині постійної уваги, зацікавленість в її потребах і проблемах. У таких сім'ях підтримуються сімейні традиції, самостійність дитини, взаємоповага та взаємопідтримка. Засобами виховання у таких сім'ях є: особистісний приклад самих батьків, постійні бесіди про життя, спілкування з цікавими, духовно багатими людьми, спільні перегляд та обговорення телепередач, читання та прогулянки та екскурсії.

4. Ціннісно–орієнтаційна єдність сім'ї, що свідчить про стійкість та повагу сімейних традицій, наявність спільної діяльності, цілісність світосприйняття [12].

Велику допомогу у організації дозвілля сім'ї здійснюють заклади освіти, спрямовуючи свою роботу на залучення сім до навчально–виховного процесу, на гуманізацію відношень між членами родини та працівниками освіти. Адже найбільшого впливу діти зазнають з боку батьків – своїх перших учителів, наставників, прикладом для копіювання. Тож батьки не повинні виступати у ролі експертів чи спостерігачів роботи вчителя. Вони рівноправні партнери і союзники. Ідеї батьків слід цінувати, до їх порад, побажань – прислухатися. Потрібно разом з

батьками обговорювати глобальні проблеми та конкретні питання, приймати важливі рішення для успішної організації сумісного дозвілля.

В організації дозвілля велику роль відіграє співпраця сім'ї із соціально-культурними закладами: клубами, парками, музеями, бібліотеками, туристичними комплексами, парками відпочинку тощо. Вони допомагають уникнути „одомашнення” дозвілля, замкнутості. Традиційними видами проведення вільного часу дітей є відвідування ними різноманітних секцій, гуртків, клубів за інтересами.

Як засвідчив аналіз сучасної соціально-культурної ситуації, нині відбувається процес занепаду дитячих позашкільних організацій і установ, багато з них не працюють, а Будинки і Палаці культури, Будинки дитячої творчості комерціалізуються і не достатньо задовольняють дозвілєві потреби і запити учнів. В цих умовах важко здійснювати педагогічний контроль.

На жаль, інколи життя дітей сприймається, як „інсценоване” дитинство, спроектоване дорослими, що значно обмежує можливості дітей у самовизначенні і саморегуляції. Батьки самі вирішують і примушують дитину займатися тими справами, про які завжди мріяли саме вони, але з якихось причин не реалізували їх. Бажання бачити свою дитину першою, кращою від інших затьмарює здоровий глузд батьків. Адже вони не враховують природних нахилів дитини, чим можуть підірвати життєві сили ще не сформованого організму – виникає проблема природо відповідності виховання.

Педагогічний контроль за неформальним спілкуванням ефективний тоді, коли в ньому буде менше елементів прямого втручання. Тому найкращим шляхом посилення соціального впливу на дозвілля сім'ї є створення таких умов, які б сприяли локалізації проведення їхнього часу в громадських місцях. Такі умови можуть бути створені в позашкільних, громадських закладах у результаті використання в роботі групових, колективних форм, які спрямовують і поєднують роботу різних об'єднань, ініціативних груп, клубів, гуртків, колективів тощо. Ці об'єднання є місцем не лише сімейного, а й суспільного дозвілля, в природі і функціях яких закладена сприятлива можливість для усіх учасників дозвілєвої діяльності задовольняти різні потреби, спираючись на принципи гуманного виховання, ці об'єднання створюють сприятливі умови для емоційно-психологічного захисту і душевного комфорту, духовного збагачення й творчої реалізації, самоствердження і розширення пізнавальних інтересів, формування культури поведінки [12; 14].

Головним принципом сімейного дозвілля є спільна участь у соціально-культурних заходах батьків і дітей. Плануючи спільні дозвілєві заходи для сімей, потрібно враховувати такі категорії його учасників: спільні заходи для батьків, заходи для дітей і заходи для дорослих. Така організація сімейного дозвілля є найдоцільнішою для використання усіх можливих варіантів проведення сім'ями свого вільного часу.

На сьогодні існує проблема напрацювання дозвілєвих сімейних проблем, які можна буде використовувати батькам та дітям і в короткі години спілкування, й за умови, що вони разом будуть проводити значний час. Ця проблема вимагає наукового підходу для розробки та вироблення механізму впровадження [4].

Підвищення ролі дозвілля у формуванні сім'ї пов'язане з реалізацією таких педагогічних вимог [4]:

1. запровадження раціонального використання щотижневого бюджету вільного часу сім'ї, в тому числі зменшення обсягу часу, що відводиться на засоби масової інформації;
2. підсилення педагогічного впливу на родинне дозвілля, ліквідація стихійності в проведенні вільного часу;
3. уведення планування дозвілєвих занять у будні, вихідні та святкові дні;
4. поліпшення змістовного наповнення вільного часу, раціоналізація відпочинку, активізація дозвілєвих занять усіх членів сім'ї у вільний час;
5. сприяння науковій організації сімейного дозвілля, врахування досягнень педагогічної науки, заповнення вільного часу такими видами занять, як спілкування з сім'єю, друзями, самоосвіта, фізична культура та спорт тощо.

Сучасна педагогічна наука виходить з положення про те, що виховання дитини – це не лише цілеспрямоване і планомірне формування його світогляду,

переконань і почуттів, волі і характеру, потреб і здібностей, а й адаптація дитини до соціального середовища. Важливим чинником цього процесу має стати родинна педагогіка, яка еволюційним шляхом вибрала оригінальні форми і методи впливу на особистість. Уся система родинної педагогіки спрямована на підготовку дітей до самостійного життя, їхню адаптацію до природного і суспільного довкілля. Родинно-національні та соціально-побутові традиції забезпечують зв'язок поколінь, засвоєння і збереження культурних скарбів нашого народу; впливають на розвиток і соціальну спрямованість дитини в сім'ї і соціальному середовищі. Саме тому необхідне формування на цій основі педагогічної культури батьків [9; 11; 14].

З цією метою вчителю доцільно урізноманітнювати форми, засоби і методи співпраці з сім'ями учнів для підвищення рівня педагогічної культури батьків, враховуючи при цьому їх загальний розвиток, різноманітні інтереси, активність тощо. Кожен вчитель, ознайомившись з „дозвіллевою ситуацією” свого класу повинен скласти спеціальну програму щодо виховної співпраці з батьками.

Вивчення літератури з даного питання допомогло виділити такі форми взаємодії сім'ї та освітнього закладу [11; 14]:

- *індивідуальні* (вступне анкетування задля ознайомлення з батьками та їх думками щодо сумісної дозвіллевой діяльності, візити батьків з дітьми до школи, співбесіди, консультації, відвідування своїх вихованців удома, телефонний зв'язок тощо);

- *наочно-письмові* (батьківські куточки, тематичні стенди, планшети, дошка оголошень, інформаційні листки, тематичні висновки, анкетування, скринька пропозицій, неформальні листи, родинні газети, літописи, запрошення, вітання тощо);

- *групові* (консультації, практикуми, клуби взаємодопомоги, школа молодих батьків, гуртки за інтересами, вечори запитань і відповідей, зустрічі з цікавими людьми – вчителями, лікарями, психологом, юристом тощо);

- *колективні* (батьківські конференції, загальношкільні збори, „круглий стіл”, засідання батьківського комітету, дні відкритих дверей, створення групи батьків-порадників, перегляд ранків, спільні свята, спортивні змагання, відпочинок у вихідні тощо).

Наведений перелік форм роботи з батьками досить умовний.

Різні родини мають свої цінності, інтереси, культурний рівень, педагогічний досвід. І те, що добре для однієї сім'ї, може бути абсолютно непридатним, неефективним, нецікавим для іншої, тому необхідне використання різноманітних форм залучення батьків до співпраці т.б. необхідні дипломатичність і толерантність у вирішенні цієї справи.

Враховуючи все вищесказане, можна зробити наступні висновки.

1. Сімейне дозвілля має самостійну педагогічну цінність, воно сприяє покращенню внутрішньо сімейних стосунків, допомагає усунути недостатність у спілкуванні дітей і батьків, збагачує сім'ю інформацією, практичними навичками інтелектуального, фізичного і психологічного розвитку дітей у сім'ї, виробити стійкі навички в організації колективного сімейного дозвілля та культурної співтворчості.

2. Враховуючи зміни у сучасному суспільстві, виникає потреба у пошуку нових підходів щодо організації сімейного дозвілля.

3. За умови оптимальної організації, використання різноманітних форм і методів дозвіллевой діяльності може бути фактором формування культурної особистості дитини, спроможної сприймати та оцінювати естетичні явища в житті, природі, мистецтві. Діяти за законами краси. Дозвілля здатне сприяти відновленню цілісного бачення і створення нового світогляду.

Література

1. Алексєєнко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання: концепція реалізації // Рідна школа. – 1997. – №10. – С.69–72.
2. Бабенко Н. Заклади культури як організатори сімейного дозвілля. – К.: ДАКККіМ, 1999.
3. Бабенко Н. Сімейне дозвілля як соціально-культурне явище // Рідна школа. – 2002. – №3. – С.74–78.
4. Дорохова С. Сімейне виховання дітей-сиріт в умовах дозвілля // Рідна школа. – грудень. 2006. – С.24–26.

5. Духовні проблеми дітей України: Монографія / За заг. ред. Ж.В.Петренко. – К.: Видавничий дім „Калита”, 2005. – 108с.
6. Йовенко Л. Суспільство і сім'я: сучасні проблеми родинного виховання // Початкова школа. – 2005. – №4. – С.50–52.
7. Каюков В. Духовні ідеали сім'ї – першооснова життя дитини // Початкова школа. – 1997. – № 6. – С.12–14.
8. Кононенко Н. Особливості формування культури поведінки молодших школярів в умовах дозвілєвої діяльності // Рідна школа. – 2003. – №3. – С.18–19.
9. Коріненко С., Коріненко С. Родинне дозвілля у початкових класах: Навчально-методичний посібник. 2-ге вид., переробл. і доповн. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 160с.
10. Кравченко Т. Сучасна сім'я у вимірі її вартостей // Рідна школа. – 2002. – №1. – С.15–17.
11. Козак Н. Робота з батьками: нові підходи // Дошкільне виховання. – 2000. – №7. – С.14–15.
12. Петрова І. Культура сімейного дозвілля як соціально-педагогічний феномен // Рідна школа. – 2007. – липень–серпень. – С.19–20.
13. Пича В.М., Бестужев-Лада І.В., Дымов В.М., Орлов Г.П., Коган Л.Н., Надольний І.Ф., Лисовский В.Т. Культура досуга. – К.: Изд-во КГУ, 1990. – 240с.
14. Постовий В., Щербань П., Алексеєнко Т., Доукукіна О., Стрельнікова Н. Сім'я і родинне виховання: концепція // Мир семи. – 2002. – №7–8. – С.15–16.
15. Цьось А., Ольхова Н. Формування особистісних характеристик у дітей залежно від типу сім'ї // Рідна школа. – 2000. – № 11.

Чумак Л., Ісакова Л.

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі формування життєвої компетентності старшокласників в контексті процесу соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, соціальне середовище, фактори соціалізації, життєва компетентність.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-педагогічна ситуація в Україні потребує негайного розв'язання важливих завдань щодо соціалізації особистості, створення належних умов для її розвитку, становлення і життєдіяльності.

У Концепції національного виховання [5] соціалізація розглядається як процес двосторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, до яких він належить. А з іншої – в процесі соціалізації він активно входить в систему соціальних зв'язків і набуває соціального досвіду

У вітчизняній педагогічній і психологічній літературі склалося розуміння процесу соціалізації як процесу залучення індивіда до досвіду, накопиченого суспільством, і відтворення індивідом цього досвіду в процесі своєї життєдіяльності, що характерно для будь-якого виду взаємодії особи і соціуму.

У суспільстві, де мінливість стала рисою не тільки наукового та технологічного процесу, але й способу життя, навчальні заклади покликані не тільки передавати новим поколінням накопичені раніше знання, а, що саме головне, й готувати їх до вирішення проблем, із якими особистість і суспільство ще ніколи не зустрічались. У вирішенні цих завдань визначна роль належить педагогу.

Метою даної статті є розгляд процесу формування життєвої компетентності як однієї з умов успішної соціалізації особистості.

У психолого-педагогічній літературі дослідженню процесу соціалізації присвячені праці Н.Андреєнкової, І.Бестужева-Лади, І.Беха, С.Войтовича, В.Каптерева, І.Кона, Н. Йорданського, Н.Лавриненко, І.Мілославової, В. Паригина, В.Ф.Рибаченко, В.Скрипка, О.Д.Цимбалюк, Ю.М.Якубова та ін.

Важливою проблемою, яка розглядається у зв'язку з процесами соціалізації і соціальної адаптації, є проблема взаємодії різних інститутів соціалізації.

Основними інститутами соціалізації є: сім'я, дошкільні установи, школа, неформальні об'єднання, засоби масової інформації, позашкільні установи і т.д. Ці інститути є спільнотами, в яких протікає процес соціалізації і, відповідно,

життєдіяльності. Ефективна взаємодія цих інститутів може створити умови для формування життєвої компетентності, що у свою чергу сприятиме позитивній соціалізації учнів.

Проблема формування життєвої компетентності досліджувалась такими авторами, як Л. Буєва, П.Горностай, І.Єрмаков, В.Кузь, Л. Лепіхова, Т.Мальковська, А.Мудрик, Л.Новікова, Л.Рувинський, В.Шепель, І.Ящук та ін.

На думку П.Горностая, життєва компетентність – це здатність особистості опанувати свої психологічні ролі, стати повноправним суб'єктом цих ролей, вводити рольову поведінку у процес власної життєдіяльності, що дає змогу розв'язувати життєві проблеми. Життєва компетентність також передбачає наявність певних умінь та здібностей, активність у розв'язанні життєвих завдань.[3]

І.Ящук визначає у якості основних факторів формування життєвої компетентності особистості наступні :

1. Соціокультурний фактор – вплив цього фактору на формування життєвої компетентності ми бачимо в тому, що на етапі сучасного суспільного розвитку в нашій країні превалюють перш за все матеріальні цінності, що передбачає активізацію соціально–педагогічними інститутами зусиль, спрямованих на забезпечення пріоритету духовних цінностей. Але це не "відкидає" матеріальної сторони життя людини, мова йде про глибоке одухотворення матеріальних елементів культури. Воно передбачає повернення визначальної ролі цінностей в систему культури особистості.

2."Люди" – вплив цього фактору на формування життєвої компетентності особистості визначається такими складовими, як сім'я, школа, позашкільні заклади, молодіжні об'єднання, референтні групи. Вплив цієї сфери визначається у розвитку взаємодії "люди – особистість" у розвитку компетентності підлітка, формуванні навичок соціальної поведінки.

3."Я сам" – вплив цього фактору передбачається у формуванні знань старшокласника про себе, про особливості психічні, фізіологічні як у оточуючих людей, так і самого себе, усвідомлення життєвих цінностей, розвиток особистісного світогляду, постановку життєвих перспектив та розгляд можливих шляхів досягнення цих перспектив, усвідомлення "Я" концепції, зростання індивіда в особистість [9].

У формуванні життєвої компетентності особистості доцільним є виділення декількох етапів :

У межах першого етапу формування життєвої компетентності особистості відбувається через засвоєння діючих у суспільстві норм та оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Цей етап визначається як етап адаптації.

Другий етап полягає у загостренні протиріч між досягнутим рівнем адаптації і потребою індивіда у її посиленні. Цей етап характеризується пошуком засобів і способів задоволення потреб індивіда.

У межах третього етапу відбувається детермінація протиріч між сформованими на попередньому етапі прагненням суб'єкта бути максимально визнаним у суспільстві і потребами особистості, які їй імпонують, відповідають її цінностям, сприяють успіху спільної діяльності, ми визначаємо як етап інтеграції [6].

Кожен з перерахованих етапів виступає і визначається як етап формування життєвої компетентності особистості в її найважливіших проявах і якостях.

Процес формування життєвої компетентності старшокласників охоплює самовизначення особистості, осмислення життєвих обставин, самоконтроль та корекцію свого життєвого шляху. Для цього людина повинна мати певні особистісні якості, які, забезпечуючи продуктивну соціально значущу діяльність, демонструють інтегровану здатність, а саме – уміння жити.

Сьогодні проблема життєвого самовизначення є предметом дослідження вітчизняних науковців (О.Киричук, М.Боришевський, В.Татенко, Л. Синюткін, С.Шандрук та ін.).

Дані соціолого–педагогічних досліджень свідчать, що переважна більшість молодих людей має проблеми, пов'язані з відсутністю у них навичок швидкої адаптації до соціальних змін та самостійного прийняття рішень, здатності долати життєві труднощі.

Світова практика свідчить про наявність широкого міжнародного інтересу до впровадження освітніх програм з розвитку життєвих навичок у школах та інших освітніх закладах для підлітків. На сьогоднішній день найбільша кількість подібних програм існує у системі національної освіти США. Це такі програми, як “ Million Dollar Machine: Life Skills Enrichment Program”, “Life skills for kids”, “ Teen REACH program”, спрямовані на розвиток соціальної компетентності, самооцінки, критичного мислення, навичок у прийнятті самостійних рішень, самозахисту від негативного впливу, відповідальності за своє майбутнє та ін.

Ці проблеми знайшли своє відображення у навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів України (програми «Школа життєтворчості особистості», «Я і світ», «Культура життєвого самовизначення» та ін.). Але, на жаль, програми, розроблені вітчизняними фахівцями, використовуються переважно у якості експериментальних в лише в окремих школах та позашкільних закладах.

Спираючись на дослідження які проводились вченими з означеної проблеми та існуючі експериментальні програми, ми розробили програму розвитку життєвої компетентності для учнів 10–11 –х класів, яка включає навчальний курс «Соціальні компетенції» та програму діяльності клубу старшокласників «Друзі». Під «соціальними компетенціями» ми маємо на увазі комплекси знань, вмінь та навичок, які допомагають людині діяти свідомо та відповідально у різних соціальних ситуаціях [7].

Основними напрямками роботи з формування життєвої компетентності старшокласників є отримання спеціальних соціальних знань, формування в учнів досвіду індивідуальних досягнень у реалізації своїх соціальних компетенцій, стимулювання соціального самоконтролю та самоаналізу.

Експериментальна робота, спрямована на реалізацію програми, триває на базі ЗОШ № 4 м. Слов'янська.

Висновки.

1. Процес соціалізації особистості відбувається під впливом середовища, його природних та соціальних умов. Однією з умов успішної соціалізації особистості є її життєва компетентність.

2. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників є складним процесом, у результаті якого школярі здобувають знання, вміння та соціальний досвід, необхідний для успішної соціалізації та інтеграції у суспільство.

3. На процес формування життєвої компетентності старшокласників впливають такі основні фактори, як соціокультурний фактор, «спільнота», «Я сам».

4. Для формування життєвої компетентності старшокласників необхідним є впровадження в освітній процес загальноосвітньої школи спеціальних програм, спрямованих на опанування соціальними знаннями, вміннями та навичками, формування компетентності в організації власної діяльності, відносинах між людьми, соціального самоконтролю та самоаналізу.

Література

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы психологического развития ребенка // Л.С. Выготский. Избранные психологические исследования. М.: Мысль, 1959. – 806 с.
3. Горський М.С. Історія української філософії. – К.: Наукова думка, 1996. – 285 с.
4. Зверева І.Д. Розробка та впровадження програм з навчання життєвим навичкам: міжнародні і вітчизняні підходи.// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 53 – 57.
5. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти. – К., С.15.
6. Кочетов А. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания: Дис... д-ра пед. наук. – Л., 1988, С.17–103.
7. Мой мир – твой мир : метод. пособие для преп. курса «Социальные компетенции» / С.И.Гудзовский и др. (авт.–сост.); – Самара; Профи, 2001 . – 41 с.
8. Скрипка В.І. Соціалізація учнівської молоді в умовах розбудови національної школи: Автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.11. – Київ, 1994. – 17 с.
9. Ящук І.П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.07.– Київ, 2001. – 19 с.

Чумак Л., Ткаченко Ю.

ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі сімейного виховання в контексті первинної соціалізації особистості та визначенню основних чинників, що впливають на цей процес.

Ключові слова: соціалізація, сімейне виховання, функції сім'ї, соціальний статус сім'ї.

Постановка проблеми. Роль сім'ї в суспільстві незрівнянна по своїй силі ні з якими іншими соціальними інститутами, оскільки саме в сім'ї формується і розвивається особа людини, відбувається оволодіння ним соціальними ролями, необхідними для безболісної адаптації дитини в суспільстві та її соціалізації.

У соціально-педагогічному аспекті процес соціалізації трактується як розвиток і самозмінення людини у процесі засвоєння та відтворення культури, який відбувається у взаємодії людини із стихійними, відносно спрямованими та цілеспрямовано створеними умовами життя на всіх вікових етапах. [4, 9]

Авторами сучасних концепцій соціалізації особистості є Г.Андрєєва, І.Кон, А.Мудрик, В.Мухіна, А.Петровський та ін.

Проблема соціалізації у той чи іншій мірі була предметом дослідження вітчизняних вчених В.Куєвди, А.Капської, Л.Мішик, Р.Прими, І.Трухіна та ін.

Процес соціалізації дитини, її формування та розвиток, становлення як особистості відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем, яке надає цьому процесу вирішального впливу за допомогою самих різних соціальних чинників.

Мета статті – аналіз проблеми сімейного виховання в контексті соціалізації дитини та визначення основних чинників, які впливають на цей процес.

Сім'я є джерелом та опосередковуючою ланкою передачі дитині соціально-історичного досвіду, і, перш за все, досвіду емоційних і ділових взаємовідносин між людьми. Враховуючи це, можна з повним правом вважати, що сім'я була, є і буде найважливішою інституцією виховання та соціалізації дитини. Сучасна наука має численні дані, які свідчать про те, що без шкоди для розвитку особистості дитини неможливо відмовитись від сімейного виховання, оскільки воно дає дитині всю гаму почуттів, найбільш широке коло уявлень про життя [1].

Проблемою сімейного виховання у контексті соціалізації особистості займалися такі педагоги і психологи як Г. Ващенко, О.Вишневський, І.Кон, Р.Немов, А. Макаренко, І.Огієнко, Д.Платонов, С.Русова, В.Сухомлинський, В. Струманський, Я.Чепіга, П. Щербань.

Однією з функцій сім'ї є функція первинної соціалізації. Сім'я є першою і головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини. В сім'ї переплітаються природно-біологічні і соціальні зв'язки батьків і дітей.

Роль сім'ї полягає в поступовому введенні дитини в суспільство, щоб її розвиток йшов згідно природі дитини і культурі країни, де вона з'явилася на світ.

Важливу роль в процесі первинної соціалізації грає виховання дитини в сім'ї.

Сімейне виховання – це виховання дітей в сім'ї батьками, родичами, опікунами або особами, що замінюють батьків [3]. Батьки були і залишаються першими вихователями дитини. Виховання дитини в сім'ї – складний соціально-педагогічний процес. Він включає вплив всієї атмосфери і мікроклімату сім'ї на формування особистості дитини. Можливість виховної дії на дитину закладена вже в самій природі відношення батьків до дітей, сутність якого укладено в розумній опіці, свідомому турбуванні старших про молодших. Батько і мати виявляють турботу, увагу, ласку до своєї дитини, захищають від життєвих знегод і труднощів.

Існують різні за характером вимоги батьків і особливості взаємостосунків батьків і дітей.

Вимоги батьків реалізуються в їх свідомій виховній діяльності за допомогою переконання, певного способу життя і діяльності дитини і т.д. Особистий приклад батьків – найважливіший засіб впливу на виховання дитини. Його виховне значення ґрунтується на властивій дитячому віку схильності до наслідування. Не маючи достатніх знань і досвіду, дитина копіює дорослих, наслідує їх діям. Характер

відносин батьків, ступінь їх взаємної згоди, уваги, чуйності і пошани, способи рішення різних проблем, тон і характер розмов – все це сприймається дитиною і стає зразком для його власної поведінки.

Особливості соціалізації дитини в сім'ї обумовлені вибраним батьками стилем виховання. Під стилем сімейного виховання слід розуміти найбільш характерні способи відношення батьків до дитини, застосування певних засобів та методів педагогічного впливу, яке має вираження в своєобразній манері словесного звернення та взаємодії [2, 11].

У психолого–педагогічній літературі існує багато різноманітних підходів до класифікації стилів сімейного виховання. Проте найчастіше говорять про наступні три: авторитарний, ліберальний та демократичний.

Сім'ї в яких батьки схильні до авторитарного стилю виховання у дітей розвиваються невпевненість в собі, страх, мстивість, агресивність по відношенню до слабших, занижена самооцінка, велика ймовірність підпадання під вплив "сильних", пристосуванство, улесливість.

Батьки, які обирають ліберальний стиль виховання, мають незначний контроль за поведінкою дитини або повну його відсутність внаслідок байдужого ставлення до виконання батьківських обов'язків. Наслідками такого стилю виховання для дитини в першому випадку можуть бути надмірне самолюбство, затримка емоційного розвитку, відчай, недовіра до дорослих, озлобленість, розчарування. В іншому випадку в індивіда розвивається інфантильність, егоїзм, впертість, вередливість, завищена самооцінка.

Результатом демократичного стилю виховання є формування дитини як самодостатньої особистості з адекватною самооцінкою, яка може приймати відповідальні рішення.

Важким для дитини є непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість вимог батьків до дитини. Це позбавляє дитину відчуття стабільності оточуючого світу, породжує в неї підвищену тривожність.

Успішна соціалізація дитини великою мірою залежить від соціального статусу сім'ї, який відображає рівень її соціальної адаптованості. Соціальний статус сім'ї умовно складається з таких компонентів як соціально–економічна адаптованість, соціально–психологічна адаптованість, соціокультурна адаптованість. Перший компонент соціальної адаптації сім'ї – її матеріальне становище. Рівень його може бути високим, середнім та низьким. Другим компонентом є психологічний клімат сім'ї. Його основними показниками є рівень емоційного комфорту, рівень тривожності, ступінь взаєморозуміння, поваги, підтримки, допомоги, співчуття та ін. Третій компонент структури соціальної адаптованості сім'ї – соціокультурний. Рівень культури сім'ї визначається рівнем освіти дорослих, а також безпосередньою побутовою та поведінковою культурою всіх її членів.

Психологічний клімат сім'ї та її культурний рівень є факторами, що взаємно впливають один на одного. Сприятливий психологічний клімат є основою успішного виховання дітей, їх високої емоційної культури, що в свою чергу, позитивно позначається на їх соціалізації.

Ситуаційно–ролева адаптація пов'язана з відношенням до дитини в сім'ї. Якщо ставлення до дитини є конструктивним, має місце висока культура та активність сім'ї у вирішенні проблем дитини, то її ситуаційно–ролевий статус вважають високим. Якщо ж проблеми дитини ігноруються та ставлення до дитини є негативним, то ситуаційно–ролевий статус сім'ї – низький.

Основні типи сімей визначаються з урахуванням її соціального статусу, рівня соціальної адаптованості та виконання виховної функції.

Основними типами сім'ї є благополучні сім'ї, сім'ї групи ризику, неблагополучні сім'ї, асоціальні сім'ї.

Що ми розуміємо під сімейним благополуччям? Які сім'ї ми відносимо до благополучних? Говорячи про сімейне благополуччя, В.О. Сухомлинський зазначав, що в такій сім'ї батько й мати живуть у злагоді, між ними панують тонкі відносини у почуттях, взаємна повага, розуміння найтонших відтінків настрою один одного. При таких взаємостосунках між батьками у дитини утверджується віра в людську красу, душевний спокій, рівновагу, дитина виростає доброзичливою, гуманною, здібною до

співчуття, спокійною, оптимістичною, добрим товаришем, з почуттям гумору, має тверді етичні правила. Саме в таких сім'ях діти найбільше цінують поради і допомогу батьків, наслідують їх особистий приклад [7].

До неблагополучних відносять сім'ї, які повністю, або частково втратили свої виховні можливості через ті чи інші причини. Ці сім'ї характеризуються певними негативними проявами: батьки зловживають спиртними напоями, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя, вступають в конфлікт з морально–правовими нормами суспільства; з низьким морально–культурним рівнем батьків; неповні сім'ї; зі стійкими конфліктами у взаємостосунках між батьками; зовні благополучні сім'ї, які допускають серйозні помилки, прорахунки у системі сімейного виховання внаслідок низької педагогічної культури та неосвіченості. Причому, такі помилки і прорахунки у системі сімейного виховання носять не ситуативний, а стійкий характер. Тобто в таких сім'ях порушуються певні педагогічні вимоги.

До зовні благополучних можна віднести сім'ї, у яких спілкування батьків з дітьми носить формальний характер; відсутня єдність вимог до дитини; має місце безконтрольність з боку батьків за успішністю та поведінкою дитини, або контроль носить односторонній характер; надмірна батьківська любов; надмірна суворість у вихованні, застосування фізичних покарань; має місце насильство стосовно жінки, дитини; не враховуються у процесі сімейного виховання вікові та індивідуально–психологічні особливості дитини.

Останнім часом стали звертати на себе увагу сім'ї так званих “нових українців”, які основну увагу зосереджують на власному бізнесі, а сімейне виховання у них зводиться до купівлі дітям дорогих іграшок, одягу, видачі значних сум грошей. Батькам не вистачає часу для духовного, морального впливу на дитину.

Сімейне неблагополуччя негативно позначається на формуванні особистості дитини. Дитяче виховання в умовах негативного емоційно–психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю, втечами з дому, бродяжництвом та ін. Це свідчить про те, що діти з неблагополучних сімей мають більше причин для поповнення рядів важковиховуваних, правопорушників, наркозалежних.

Проведене нами дослідження у ЗОШ №4 та ЗОШ №1 м. Слов'янська показало, що зі 120 сімей старшокласників 15 % належать до категорії неблагополучних, 4 % – до асоціальних.

Саме ці сім'ї потребують найбільшої уваги з боку соціально–педагогічних служб та постійної соціально–психологічної та соціально–педагогічної допомоги.

Розроблена нами програма соціально–педагогічної допомоги проблемним сім'ям, спрямована, перш за все на підвищення їх соціального статусу та на допомогу у сфері сімейного виховання.

Висновки. 1. Процес соціалізації дитини відбувається під впливом багатьох факторів, серед яких головне місце посідає сім'я. Саме сім'я є тим осередком, де відбувається соціальне становлення дитини, її первинна соціалізація.

2. Успішна соціалізація дитини багато в чому залежить від особливостей сімейного виховання, насамперед від стилю сімейного виховання.

3. Особливості та успішність сімейного виховання обумовлені соціальним статусом сім'ї. Найважливішими особливостями життєдіяльності сім'ї є добре налагоджений побут, стійкі міжособистісні стосунки та сприятлива морально–психологічна атмосфера.

4. Останнім часом спостерігається тенденція збільшення сімей з низьким соціальним статусом – неблагополучних та асоціальних. Процес сімейного виховання у цих сім'ях відбувається з великими труднощами. Ці сім'ї потребують активної та довготривалої соціально–педагогічної підтримки, спрямованої, перш за все, на підвищення їх соціального статусу.

Література

1. Куликова Т.А. Семейная педагогика и семейное воспитание. – М.; Академия, 1999. – С.9.
2. Минияров В. М. Психология семейного воспитания. – Воронеж, 2000. – 256с.

3. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: Навч. посібник.– К.: ІЗМН, 1997.–140с.
4. Мудрик А.В.Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000,. – 200 с.
5. Помощь родителям в воспитании детей / Общ. ред. В.Я.Пилиповского. – М., 1992. – 250 с.
6. Социальная педагогика: Курс лекций/Под общей ред. М.А.Галагузовой.–М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000.– 416 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори; В 5–ти т. – К., Радянська школа, 1977 – Т.3.
8. Фромм А. Азбука для родителей. – М., 1994. – 280 с.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Горбунова Н.

СЛОВО ТА ЙОГО РОЛЬ У РІЗНИХ МОДЕЛЯХ ВЗАЄМВІДНОСИН

Постановка проблеми. Сьогодні відбувається справжня революція слова. В 50–60–ті роки ХХ століття в методиці розвитку мовлення дошкільників провідною була домінанта кількісного накопичення словника, особливо на першому році життя. З роками змінилася мета, цінності, результати оцінювання, орієнтири та позиції щодо мовленнєвого розвитку. Комунікативний підхід до лексичної роботи спонукає до зміни методів навчання. Поряд із традиційними репродуктивними, імітаційними методами засвоєння лексики, великого значення та поширення набувають творчі методи. Такі науковці, як М.Плющ та Н.Грипас вказують на те, що осмислення художньо–літературної освіти відбувається шляхом сприймання слова, що є можливим лише на практичній основі, з опорою на текст. Одним із основних принципів навчання рідної мови є комунікативно–діяльнісний, за якого процес навчання мовлення має здійснюватися в ході розв'язання системи завдань (Г.Шелехова). Сучасна домінанта передбачає свідоме оволодіння дитиною словом, що надалі сприятиме доречному вживанню слів під час спілкування з однолітками та дорослими. Водночас, соціально–особистісному аспекту лексичного розвитку дошкільників приділяється мало уваги.

Аналіз останніх досліджень та публікацій за темою. Проблема словникової роботи з дітьми на етапі дошкільного дитинства досліджувалася низкою вчених. Збагаченню словника дітей раннього віку присвячено роботи Ю.Аркіна, В.Гербової, Г.Ляміної, Г.Розенгарт–Пупко. Проблема збагачення словникового запасу дошкільників знайшла відображення в дослідженнях Г.Бавикіної, А.Богуш, І.Непомнящої, Ю.Ляховської. У наукових працях А.Іваненко, М.Коніної, В.Коник, Н.Кудикіної, Н.Луцан, Ю.Ляховської, Н.Савельєвої визначаються особливості становлення і розвитку словника дітей дошкільного віку. Вчені досліджували також особливості засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті; використання тематичного принципу введення нових лексем, асоціативного поєднання слів (А.Арушанова, Л.Бірюк, Н.Гавриш, А.Ількова, Н.Кирста, Л.Колунова, Г.Куршева, О.Максаков, А.Лаврентьєва, Є.Савушкіна, А.Смага, О.Сомкова, Ф.Сохін, Є.Струніна, О.Ушакова, Т.Юртайкіна).

Мета. Уточнити значення поняття „слово” та визначити його понятійне поле; презентувати поетапну модель оволодіння словом у дошкільному дитинстві; розглянути різні моделі відносин; з'ясувати роль слова у різних моделях відносин.

Основний зміст статті. Слово – виключна здатність людини виражати свої думки і почуття, здатність мовити, спілкуватися (В.Даль); основна функціонально–структурна і семантична одиниця мови, що становить звук або комплекс звуків і, характеризується самостійністю і відтворюваністю (А.Грищенко, Л.Мацько, М.Плющ, О.Пономарів); має певне значення і вживається в мовленні як самостійне ціле (О.Пономарів); одиниця, що є носієм нетривіального в механізмі мови (Ф.Соссюр); дає найменування для всіх пізнаних людиною предметів і явищ природи та суспільства, відношень і залежностей, для вираження людиною почуттів, емоційних реакцій і волевиявлень; має самостійно закріплене суспільно–комунікативною практикою значення, називає предмет, явище, входить із властивим його індивідуальним значенням до словникового складу мови (Л.Мацько, О.Мацько, О.Сидоренко); двостороння одиниця, складовими якої є план вираження (звукова оболонка) і план змісту (значення) (М.Кочерган).

Взаємозв'язок у системі слово – думка відбувається за допомогою поняття. З мовою слово пов'язується значенням. Зі спілкуванням слово об'єднується смислом, з дією – вказаним інструментарієм, з почуттями – за допомогою асоціацій. Діти часто перебувають у „полоні” емоцій, оскільки ще не здатні керувати своїми почуттями, що може призводити до імпульсивності поведінки, ускладненням у спілкуванні з однолітками та дорослими. Лише у міру особистісного розвитку в них поступово формується здатність усвідомлювати та контролювати свої хвилювання, розуміти

емоційний стан інших людей, розвивається свавільність поведінки, почуття стають більш стійкими та глибокими. Особливо складним для дитини є періоди, коли в її житті відбуваються суттєві зміни – вона починає відвідувати дитячий садок чи школу. Необхідно чимало часу, щоб дитина обвиклася в новій обстановці, звикла до нового розпорядку дня, до спілкування з раніше незнайомими дітьми, усвідомила вимоги педагогів, зрозуміла, як засвоювати нові знання в процесі групового навчання.

Розглянемо більш детально взаємозв'язок слова та спілкування в різних системах взаємовідносин. У філософії категорія „відносини” в загальному вигляді відбиває діалектику зв'язку особистості з навколишнім середовищем [5]. У психологічному словнику відносини розглядаються з декількох позицій: як ставлення до людей та діяльності, ставлення материнське, міжгрупове, міжособистісне, міжетнічне [3]. За педагогічним словником відносини трактуються як взаємозв'язок об'єктів, явищ, властивостей, що посідає певне місце у суспільстві, а також як взаємозв'язки між соціальними спільнотами та їх властивостями, що виникають у процесі спільної діяльності [1]. Відносини є однією з основних характеристик людини, що розкриває зв'язки особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Результатом і, разом із тим, формою людської діяльності є суспільні відносини, що в широкому розумінні розглядаються як система зв'язків та залежностей людської діяльності у житті соціальних індивідів у суспільстві; у вузькому розумінні – як опосередковані зв'язки між людьми, які визначають можливість взаємодії між ними у часі та просторі поза безпосереднім контактом; зв'язки, що виникають між соціальними групами, класами, націями, а також усередині них у процесі їх економічного, культурного, політичного життя і діяльності.

Отже, можна виділити такі функції відносин: антропологічна, світоглядна, процесуальна, комунікативна. Так, антропологічна функція відносин – реалізує себе через Суб'єкта – Антропоса та взаємодію його з Суб'єктом, Об'єктом; світоглядна – прояв певної позиції до будь-чого (власна точка зору); ця функція формує емоційно-поведінкові установки та координує установки на конфліктні й безконфліктні відносини, при цьому на рівні міжособистісних відносин простежуються суб'єктивні установки (картини світу) в характері та способах взаємних впливів одне на одного; комунікативна – виявляє себе через відносини між Суб'єкт – Суб'єктом, Суб'єкт – Об'єктом (соціальна група); процесуальна (діяльнісна), в якій відносини виявляють себе за допомогою взаємодії, співпроцесу декількох позицій. Ця функція реалізує себе в конкретних часових координатах через певні поведінкові дії.

Взаємовідносини – це взаємні стосунки між певними особами (батьками та дітьми, чоловіком і дружиною тощо); почуття, що являють собою стійке емоційне ставлення людини до явищ дійсності, яке відображає значення цього явища у зв'язку з його потребами та мотивами. Стосунки між людьми складаються з діяльності і спілкування. Спілкування є необхідною умовою формування, існування й розвитку особистості. Оскільки спілкування – процес двобічний, необхідно мати на увазі не відносини, а взаємини. На нашу думку, у практиці роботи закладів освіти не приділяється достатньої уваги питанням формування відносин і взаємин: немає системи в роботі, домінують вербальні методи виховання, не розроблена необхідна педагогічна інструментовка. Педагогічна діяльність здійснюється „зверху”, дітям відводиться роль об'єктів впливу, а не суб'єктів соціального життя, саморозвитку і самовизначення. До соціально корисної діяльності діти залучаються в репродуктивному статусі, що не дає змоги розвивати їхній творчий потенціал, ініціативу, накопичувати досвід гуманістичної поведінки. Стосунки між педагогами і дітьми, як і раніше, формалізовані. Причини такого становища не тільки в економічній нестабільності і духовному розладі суспільства, а в тому, що виховний процес не пов'язаний з розвитком особистості як цілісної самореалізуючої системи, не орієнтований на засвоєння базових загальнолюдських норм і гуманістичних цінностей, не використовується система необхідних практичних заходів. Вихід із такого стану вбачаємо в гуманізації особистості, вдосконаленні міжособистісних взаємин, утвердженні гуманістичних стосунків.

У вітчизняній педагогіці етап розвитку взаємин у дитячому колективі пов'язаний з іменем В.Сухомлинського, який основним принципом виховання вважав багатство стосунків між дітьми і педагогами. В.Сухомлинський був упевнений у тому, що коли взаємини педагога і дітей складаються на основі довіри, поваги, розумної вимогливості, вони сприятливо відображаються на моральному розвитку дітей. Методика педагога була спрямована на асоціацію особистих переживань дітей із почуттями і бажаннями інших. Він закликав на цій основі розвивати у вихованців гуманістичні потреби, прагнення творити добро людям. Наповнення повсякденних стосунків дитини з оточуючими її людьми гуманістичним змістом сприяє формуванню цінного досвіду, розвиває емоційну культуру, забезпечує емоційне благополуччя дитини серед інших людей, закріплює ціннісне ставлення до людини, формує гуманістичну свідомість, виховує високоморальні міжособистісні взаємовідносини.

Взаємовідносини особистостей у групах, міжособистісні стосунки, їх визначення, характеристики детально розглядаються в наукових роботах І.Білявського, Л.Божович, В.Кисловської, Т.Просецького, В.Хроменюка, С.Якобсона [4]. У наукових доробках А.Петровського та його співробітників вивчається стратометрична структура міжособистісних взаємовідносин у групі. Науковець підкреслює значення взаємин для становлення якостей особистості. Він теоретично й експериментально проводить розпізнавання стосунків, що ґрунтуються на почуттях людей і характерні дифузним групам, а також стосунків, зумовлених метою, завданнями і цінностями спільної діяльності [2].

Сім'я – один із перших за часом і найбільш близьких дитині вихователів. Співвіднесення себе і сім'ї у дорослого й дитини дзеркальне: для дорослого сім'я – похідне від „я”, для дитини „я” – похідне від сім'ї. Коли дитина вступає до освітнього закладу, відбувається перебудова всієї системи взаємовідносин із дійсністю (Л.Айдарова, В.Давидов, А.Дусавицький, А.Маркова, Ю.Полуянов, В.Репнін, В.Рубцов, Д.Ельконін, Г.Цукерман та ін.). Виникає нова структура відносин. Система „дитина – педагог” починає визначати ставлення дитини до батьків та до інших дітей; стає центром життя. Від неї залежить сукупність усіх благосприятливих умов життя. Саме тому в освітньому закладі має бути чітко побудована система певних відносин, що базуються на прийнятих правилах (Б.Ананьєв, Л.Божович, І.Славіна)

Дослідники (Л.О.Пеньєвська, Ф.О.Сохін) вважали, що без мовленнєвого спілкування неможливий повноцінний розвиток дитини; наголошували на тому, що завдання мовленнєвого спілкування передбачає ще низку спеціальних завдань: виховання звукової культури мовлення, збагачення, закріплення й активізацію словника, вдосконалення граматичної правильності мовлення, формування і розвиток діалогічного зв'язного мовлення, виховання інтересу до художнього слова, розвиток уміння чітко висловлювати думку та слухати інших.

Проте, в практиці дошкільного виховання спостерігається суперечність між розумінням важливості спілкування для психічного розвитку особистості дитини та нерозв'язаністю проблем формування самого спілкування як діяльності. Педагог бажає досягти в результаті своєї роботи добре сформованого мовлення у вихованців (йдеться про розвинені потреби в спілкуванні з дорослими та однолітками, вміння спілкуватися, домовлятися, самостійно виражати свої думки та інші досягнення, що в сукупності можна було б назвати здатністю мовити), а насправді займається формуванням лінгвістичних навичок. В умовах дитячого садка становлення спілкування підміняють проблемою розвитку компонентів мовлення, а це обмежує можливості гармонійного розвитку особистості через формування широкого кола комунікативних навичок – уміння аналізувати ситуацію спілкування, сприймати та відтворювати не тільки змістову, а й емоційну інформацію. Отже, спілкування є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоїти окультурені людські дії в ході активної взаємодії з дорослими та однолітками.

Надмірне захоплення вихователів найрізноманітнішими й важливими формами роботи щодо закріплення навичок (звукових, лексичних, граматичних) часто шкодить центральному завданню – розвитку мовленнєвого мислення дитини. Мовлення, як найвища психічна функція залишається поза межами уваги педагога. А тим часом, мовленнєве мислення, розвиваючи здатність висловлювати думку мовними засобами,

сприяє вдосконаленню мовленнєвих навичок, ускладненню форм та засобів спілкування. Зростання потреби в соціальній взаємодії, інтелектуальна та соціальна активність дитини, ступінь розвиненості емоцій, настрою, сподівань, волюва регуляція, вміння поводитися з людьми – все це знаходить відбиття в мовленні дитини.

Вважаємо за доцільне розглянути поняття „культура мовленнєвого спілкування”, яка розглядається як дотримання на практиці сукупності вимог до правильного мовлення, що відповідає комунікативним цілям і, водночас, реалізує їх, а саме: а) актуальності, здатності зацікавити слухача; б) підпорядкованості законам логіки композиції, мовній нормі; в) доцільного вибору засобів мовлення тощо. Чинниками культури мовленнєвого спілкування є культура мовлення, його виразність і мовленнєвий етикет. З практичного погляду культура мовлення – це бездоганне правильне володіння лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, вживання нормативних наголосів у словах. Це вміння додержуватися мовних закономірностей, “мовних ідеалів”, властивих лише цій мові.

Мовлення якнайширше визначає особистість, характеризує набутий досвід культурних традицій та соціальної взаємодії людей, принципи людського мислення, індивідуальні особливості будови органів, що беруть участь у мовленні, особистісні характеристики людини. При цьому важливим є і розвиток загальних закономірностей та індивідуальна своєрідність психічного зростання. Ось чому проблема вивчення розвитку унікальної людської діяльності – спілкування, спрямованого на самовираження особистісних потреб і встановлення взаєморозуміння з іншими людьми, а також виявлення закономірностей засвоєння мови як здобутку культури актуальна для сучасного світу і, відповідно, має активно враховуватися на практиці. Щоб забезпечити належний розвиток мовленнєвого спілкування дошкільнят, педагогові важливо усвідомити, що він має не стільки говорити сам у процесі навчально-мовленнєвої діяльності, скільки створювати умови для багатофункціонального використання дітьми усного слова.

Завдяки мовленню розв'язуються різні життєво важливі завдання. Слово допомагає досягти взаєморозуміння, погодити сумісні дії, обмінятися інформацією та думками щодо певних подій та явищ. Спілкування з дорослими й іншими дітьми спонукає дошкільника у словесній формі повідомляти про свої потреби та бажання.

Взаємовідносини дітей одне з одним та з дорослими схожі на родинні, завдяки чому розвиток дітей приймає природні форми. Діти мають можливість вільно пересуватися приміщенням, за своїм бажанням починати та завершувати роботу, обирати місце та матеріали для неї тощо.

Розглянемо особливості взаємодії дітей у різних моделях мовленнєвого середовища. Сутністю спеціально організованої мовленнєвої діяльності дітей є нашаровування всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння). Метою роботи – ознайомлення дітей із новими мовними та мовленнєвими явищами, навчання виконавчим діям, визначення обсягу мовленнєвої діяльності кожного вихованця. Робота побудована за такими принципами: психологічної обумовленості занурювання в мовлення; доміанти, коли педагогом приділяється підвищена увага якомусь конкретному мовленнєвому явищу, мовному розділу; багатогранності – коли мовленнєві знання, навички та вміння формуються різними способами пізнання; гармонійності – обумовлюється єдністю мовленнєвої діяльності та спілкування, а також рівноцінністю функціонування різних видів мовленнєвої діяльності. Типи занять: фронтально-групові, індивідуально-групові. Методи: добору та структурування навчання мови та розвитку мовлення; мотивації мовленнєвої діяльності; ознайомлення дітей з новим мовленнєвим досвідом. З-поміж функцій педагога можна виділити такі: гностичну – дорослий передає, ретранслює свій мовленнєвий досвід та способи пізнання довкілля як джерело майбутнього мовленнєвого досвіду дитини; організаційну – створює освітнє мовленнєве середовище, а також умови для виявлення „Я” дитини.

Сутність спільної доросло-дитячої (партнерської) діяльності полягає в тому, що зміст і способи мовленнєвої діяльності дитини впродовж певного проміжку часу будуть постійно й поступово нашаровуватися, кількісно та якісно змінюватися. Мета: вдосконалення та закріплення мовленнєвих знань, умінь і навичок. Завдання

реалізуються в усіх видах мовленнєвої діяльності. Означена діяльність побудована за принципами: концентричності – поступове нашаровування та ускладнення змісту мовленнєвої діяльності, способів пізнання довкілля, взаємодії вихователя і дитини; паралельності – пізнання дитиною цілого й частини, множини та одиничності (слово – склад – звук); контрастності та вертикального тематизму – добір „стрижня”, „осі”, на яку нашаровуються зміст мовленнєвої інформації та пропонованого дорослим матеріалу. Ефективні типи мовленнєвих занять: групові та індивідуально-групові. Методи: репродуктивні (відтворюючі), формування мовленнєвих умінь і навичок. З-поміж функцій педагога можна виділити такі: партнерські (педагог-співучасник, одноступенець сумісного осмислення цінностей довкілля, мовленнєвої культури, рефлексивної діяльності, яка виявляється в самооцінці та самоконтролі своєї мовленнєвої діяльності, ставлення до довкілля; мотиваційні – дорослий створює умови для розуміння та осмислення дитиною своєї мовленнєвої діяльності, спонукає дитину до рефлексії, самооцінки, викликає бажання стверджувати своє „Я” через мовленнєву діяльність та спілкування.

Сутність вільної самостійної мовленнєвої діяльності дошкільників полягає у створенні мовленнєвонасичених, різноманітних культурно-пізнавальних і просторово-предметних умов, які спонукають дитину до самостійного вибору діяльності. Мета: організація практичних дій дитини, переведення з одного виду діяльності до іншого, розвиток прихованих потенціальних мовленнєвих можливостей, привласнення дитиною способів адаптації до мовленнєвого середовища. Принципами роботи є індивідуалізації та диференціації – полягають в урахуванні мотивів, потреб, рівня мовленнєвого та комунікативного розвитку кожної дитини та групи дітей у цілому; одномоментного або паралельного включення всіх аналізаторів у процесі мовленнєвої діяльності; просування мовленнєвого об'єкта на своє „Я”. Ефективні типи мовленнєвих занять: індивідуально-групові, індивідуальні. Методи: формування досвіду мовленнєво-творчої діяльності, оцінно-контрольної діяльності (рефлексії). Функціями педагога є: організаційні (створення емоційно-особистісних і просторово-предметних умов для самореалізації кожної дитини); діагностичні (організація, проведення контрольної-діагностичних зрізів мовленнєвого розвитку дитини); розвивально-корекційні (створення умов для щоденних бесід із дітьми, спілкування з однолітками).

Найвищим щаблем є ідеальна модель взаємодії, коли дитина буде сама обирати тип мовленнєвої взаємодії: „дитина-дорослий”, „дитина-дитина”, „дитина”. Завдання педагога, який працює над створенням мовленнєвого середовища полягає у забезпеченні процесу накопичення дитиною активного мовленнєвого досвіду в процесі спілкування з такими чинниками довкілля, як-от: мікро-, мезо- та макросоціум. Мікросоціум – це зміст і характер мовленнєвого досвіду дитини, який залежить від духовного багатства батьків, моральних і життєвих чинників усієї родини, розуміння батьками відповідальності за „якість мовленнєвої соціалізації”, яку вони забезпечують своїй дитині; під мезосоціумом розуміють етнокультурні умови; до макросоціуму відносять Космос, планету Земля, суспільство й державу, мову.

Отже, слово є будівельним матеріалом мовлення. Саме за допомогою слів люди спілкуються одне з одним. Стрижневою ідеєю створення мовленнєвого освітнього середовища є трансформація дитиною цінностей довкілля (мікросоціуму, мезосоціуму, макросоціуму), що мають своє відбиття у мовленні, яке опановує дитина дошкільного віку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи лексичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Література

1. Педагогічний словник/ За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко Н.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С.9.
2. Петровский А.В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности// Вопросы психологии. – 1973. – №5. – С.12 – 17.
3. Психологический словарь/ Под ред. Ю.Л.Неймера. – Р.-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
4. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 352 с.
5. Современный философский словарь/ Под общей ред. В.Е.Кемерова. – М. – Бишкек – Екатеринбург, 1996. – 600 с.

ПСИХОЛОГІЯ

*Алексєєва Т.***ІНДИВІДУАЛЬНО–ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИКІВ
СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ В КРИЗИСНИХ СИТУАЦІЯХ**

Економічна криза на Україні характеризується нестабільністю у виробничій і фінансовій сферах, швидкими змінами умов діловій активності та зростанням конкуренції у всіх галузях діяльності. Але, головною причиною ринкової неспроможності в державі слід вважати ігнорування законів управління на вищому державному рівні, некомпетентність керівників і низький рівень менеджменту. Тому вивчення психологічних характеристик керівного персоналу підприємства стає особливо актуальним для забезпечення успішності професійної діяльності в умовах економічної кризи.

В даний час вивчення особистісних особливостей керівників здійснюється з метою психологічного відбору і професійної підготовки керівного складу організації (О.Бодальов, В.Бодров, Л.Собчик, А.Трофімов та ін.). Необхідність проведення психологічних досліджень індивідуально–особистісних особливостей керівників в кризових ситуаціях наголошується такими відомими вченими у галузі психології менеджменту як А.Чернявським, Ю.Швалбом, С.Багрецьовим, В.Львовим та ін.). На їх думку, ці дослідження сприятимуть зміні суті і стилю менеджменту підприємства, мобілізації працівників з метою їх нормального функціонування відповідно до вимог ринку.

Таким чином, вибір теми нашого дослідження визначила недостатня розробленість і необхідність вивчення індивідуально–особистісних особливостей керівників, які актуалізуються в кризових ситуаціях і найточніше можуть бути виявлені за допомогою психодинамічного підходу.

Центральне значення в дослідженні належить основоположним принципам психодинамічного підходу як інструменту вивчення особистості (М.Вігдорчик, Г.Мюррей, З.Фрейд і ін.).

Мета нашого дослідження – шляхом вживання психодинамічного підходу виявити ведучі індивідуально–особистісні особливості керівників, які обумовлюють їх адаптацію до кризових ситуацій.

Завдання дослідження:

1. Проведення теоретичного аналізу проблеми вивчення психологічних характеристик керівників в контексті антикризового менеджменту.

2. Виявлення ведучих індивідуально–особистісних особливостей керівників як чинників, що обумовлюють їх поведінку в кризових ситуаціях в парадигмі психодинамічного підходу.

3. Розробка рекомендацій щодо психологічної адаптації керівників до діяльності в кризових ситуаціях.

Об'єкт дослідження – психологічні характеристики особистості керівника середньої ланки.

Предмет дослідження – індивідуально–особистісні особливості керівників середньої ланки в кризових ситуаціях.

Гіпотезою нашого дослідження є існування специфічних індивідуально–особистісних особливостей у керівників середньої ланки

Теоретико–методологічну основу нашого дослідження склали положення вітчизняної і зарубіжної психології про особистість як вищу інстанцію, яка визначає життя людини як складну систему, що складається з декількох підструктур (Б.Ананьєв, Б.Ломов, В.Мерлін, К.Платонов, С.Рубінштейн та ін.), про феномен проєкції, його пояснення і аналіз (Л.Беллак, А.Корнер, Л.Франк і ін.), про поняття особистісної межі як схильності особистості поводитися так само в широкому діапазоні ситуацій (Р.Кеттел, Г.Олпорт і ін.), про несвідомі потяги особистості (Л.Сонді), її актуальні проблеми і способи їх компенсації.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі теоретичні і емпіричні методи дослідження як спостереження, анкетування, бесіда, метод

експертних оцінок і психодіагностичні методики (опитувальник Р.Кеттела 16–PF (форма А), МКВ М.Люшера, МПВ Л.Сонді, тест–опитувальник Е. Хайма).

Наукова новизна полягає у виявленні особливостей поведінки керівників середньої ланки і чинників, що обумовлюють їх поведінку в кризисних ситуаціях.

Теоретичне значення дослідження полягає в розширенні і поглибленні наукових знань про індивідуально–особистісні особливості поведінки особистості.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості використання отриманих результатів при формуванні служби психологічної підтримки в роботі з персоналом на підприємстві в період соціально–економічної кризи в Україні.

Одним з вирішальних у відміченому аспекті чинників є облік психологічних особливостей персоналу і пошук шляхів активізації людського потенціалу усередині організації. Головним завданням антикризового менеджменту є запобігання і подолання кризисних явищ в організації і на підприємстві. Тому в даний час ключовою проблемою антикризового менеджменту стає проблема професійної компетентності так званих лінійних керівників або менеджерів середньої ланки як провідної ланки в системі “менеджер – персонал”. Сьогодні в Україні про будь–яке підприємство можна говорити як про таке, що працює в умовах кризи, оскільки зовнішня нестабільна ситуація в країні сама собою є чинником ризику.

Виділяють два основні підходи до вивчення особистісних особливостей керівників, пов'язані з відбором керівних кадрів – особистісний і ситуаційний. Найпродуктивнішим є змішаний підхід, призначений для вирішення низки проблем щодо діяльності у кризисних ситуаціях.

Дослідження свідчать про те, що індивідуально–особистісні особливості керівників середньої ланки безпосередньо впливають на атмосферу в колективі співробітників компанії, на швидкість і ефективність вирішення проблем, які виникають в процесі ділової активності, на корекцію і пом'якшення несприятливого розвитку подій, усунення стресових і конфліктних ситуацій.

Кризу можна розглядувати як багатопланове явище, яке є предметом великої кількості теоретичних, експериментальних і прикладних досліджень філософів, соціологів і психологів (Ф.Василюк, Т.Тітаренко), а також зарубіжних і вітчизняних дослідників проблем адаптації особистості до кризисної ситуації (Б.Зейгарник, Т.Кудріна, Р.Лазарус, С.Фолкман, Т.Яценко і ін.).

Наше дослідження проводилося в два етапи.

Метою першого етапу було пілотажне дослідження щодо підтвердження робочої гіпотези про існування специфічних для менеджерів середньої ланки індивідуально–особистісних особливостей, які виявляються в кризисних ситуаціях. Респондентами стали керівники середньої ланки різних комерційних структур (n = 17) від 19 до 65 років.

Зміст другого етапу дослідження визначався необхідністю розширення вибірки за рахунок залучення до дослідження керівників середньої ланки, які працюють в державних структурах (n = 23), а також збільшення об'єму вибірки керівників за рахунок представників комерційних структур (n = 35).

Таким чином, в дослідженні взяли участь 75 керівників середньої ланки, які представлені такими посадами як керівники напрямів, менеджери по закупівлях, чергові адміністратори супермаркетів, старші касири і старші продавці, завідувачки виробництвом.

Відбір респондентів здійснювався за такими критеріями, як:

– кількість співробітників, які підпорядковані керівництву (три групи менеджерів середньої ланки: керівники, яким підпорядковані 10 і більше співробітників; керівники, в підпорядкуванні яких від 4 до 10 співробітників; керівники, яким підпорядковане 3 і менше співробітників);

– тип організації, в якій вони працюють.

Аналіз соціально–демографічних показників включав вік, стать, освіту, стаж роботи на даному підприємстві, сімейний стан, кількість дітей.

Визначення успішності роботи керівників середньої ланки в кризисних ситуаціях здійснювалося за допомогою методу експертних оцінок керівників вищого

рівня, які безпосередньо оцінювали професійну успішність, комунікативність, презентабельність респондентів.

Нами були використані наступні методики: для дослідження особистісних чинників – опитувальник “16 особистісних чинників” Р.Кеттела (16 PF); для вивчення завглибшки–психологічній сфері – проектні методи (портретний вибір Л.Сонді, колірний особистісний тест М.Люшера); для вивчення копінг–стратегії – опитувальник Е.Хайма.

Аналіз отриманих даних дозволив оцінити значення показників досліджуваних залежно від їх соціально–демографічній і професійній приналежності.

Середньогруповий профіль за методикою 16–PF свідчить про наявність у респондентів розвиненого абстрактного мислення (В+), ініціативності, соціальної активності (Н+), зважених і зрілих позицій при ухваленні рішень (F–), а також потреби в раціональній організації і плануванні діяльності (Q3). При цьому прагнення до інтенсифікації діяльності і орієнтація на нові методи (Q1+) поєднується з низькою здатністю критично їх оцінювати (N–). Модальний вибір за методикою Л.Сонді вказує на високий запас енергії керівників, їх здатність швидко і активно включитися до діяльності, яка поєднується з ухваленням моральних норм і установок та зрілістю особистості. Усереднений профіль за методикою Люшера характеризується відсутністю “тривоги” і “компенсації”, що свідчить про високу міру адаптації респондентів.

У керівників жіночої статі, порівняно з чоловіками, наголошувалися високі значення наступних чинників методики 16–PF: У, Е, З, F, Н, L, N, Q1, а також низькі значення чинника Q4. Отже, якщо говорити про професійну діяльність, то жінкам–керівникам більшою мірою, чим їх колегам–чоловікам, властиві авторитаризм в управлінні, екстерналізація міжособистісних проблем, цілеспрямованість, самовпевненість, конкурентність і амбітність. Жінки–керівники знижують можливість виникнення конфліктів із–за перерахованих якостей за допомогою маніпулювання оточуючими, формуванням у них потрібної думки про себе. Дані тенденції в поведінці жінок–керівників можна розглядати як компенсацію неусвідомлюваних особистісних проблем, пов'язаних з гендерними стереотипами.

Результати, отримані за методикою Л.Сонді, свідчать про наявність у жінок–керівників близьких стосунків, що однак не приносять їм задоволення, а також про інтенсивну роботу захисних механізмів, які є перешкодою щодо проникнення в свідомість негативної інформації. У групі жінок жовтий колір тесту Люшера частіше був присутній на плюсових позиціях, що свідчить про більшу активізацію захисних механізмів за типом витіснення і регресії.

Таким чином, є підстави констатувати в структурі особистості жінок–керівників наявність внутрішнього конфлікту, викликаного тим, що їх базові потреби не лише не знаходять адекватного задоволення, але і повною мірою не усвідомлюються, що відображується в їх компенсаторній поведінці. Причиною такого внутрішнього конфлікту може бути зовнішній конфлікт соціальних ролей, який характерний для жінок, які намагаються добитися як професійного успіху, так і успіху в своєму особистому житті. При цьому нерідко для них професійні досягнення є пріоритетнішими, що має високу оцінку з боку їх безпосереднього керівництва. За даними експертів, діяльність керівників жіночої статі є більш ефективнішою, вони успішні в навчанні і в міжособистісній комунікації, мають більш презентабельний імідж, ніж їх колеги–чоловіки.

У неодружених менеджерів, порівняно з їх одруженими колегами, було виявлено зниження чинника Q3 і підвищення чинника F за методикою 16–PF, що можна інтерпретувати як наявність у них незрілої системи життєвих орієнтацій, а також непослідовності у формуванні цілей, що може ускладнити вступ до браку. Щодо результатів за методикою Л.Сонді, то ми виявили у них велику частоту стосунків, які не приносять їм задоволення, та багато ситуацій тиску життєвих обставин. Тест Люшера виявив наявність сенситивності і лабільності, що відповідно відбиваються на їх професійній успішності. Експертна оцінка за параметром “ефективність” мала вищу оцінку у керівників, які знаходяться в браку.

Істотних відзнак між чинниками методики 16–PF, виборами тесту Люшера і даними експертних оцінок в групах менеджерів з наявністю і відсутністю вищої освіти знайдено не було. Тому це дозволило передбачити приблизно однаковий

ступінь адаптованості фахівців обох груп до вимог соціального середовища, а також про те, що наявність або відсутність вищої освіти істотно не впливає на ефективність роботи керівників середньої ланки.

У незамужніх жінок–керівників, порівняно з їх заміжніми колегами, були виявлені високі значення чинників L і Q2 і низькі значення чинників Q1 і Q3 за методикою 16–PF. Це свідчить про характерну для незамужніх жінок–керівників початкову упевненість в недоброзичливості оточуючих, здатності легко переносити самоту, невмінні виробити чітку лінію поведінки. Отже, можна допустити, що в структурі особистості незамужніх жінок–керівників приховуються причини, по яких вони відмовляються від сімейного життя: у них частіше з'являються невирішені міжособистісні проблеми (тест Сонді) і, за даними експертних оцінок, менш ефективна професійна діяльність.

Слід зауважити, що уміння перемагати стресові ситуації і активно організувати свою діяльність з врахуванням нюансів міжособистісних стосунків має важливе значення для подолання кризисних ситуацій організаційного характеру. Тому, для проведення таких організаційних змін, як реорганізація підприємства або перевод на іншу посаду важливим є високий рівень інтелекту і прагнення до нових знань, а також адекватне оцінювання реальності.

Успішність подолання таких кризисних ситуацій, як наприклад, позика грошей, забезпечується особистісною межею, яка виявляється у вигляді схильності до ризику. Тому можливо визначити, що здатність особистості до редукції тривоги за рахунок активності має значення щодо подолання фінансового неблагополуччя. Для подолання конфліктних ситуацій в сім'ї і колективі ключовими чинниками є соціальний інтелект і поступливість.

Як зазначено вище, зміст цих ситуацій пов'язаний з необхідністю ухвалювати швидкі і гнучкі рішення, а також з міжособистісним спілкуванням.

Виходячи з цього, основним завданням підготовки керівників середньої ланки до діяльності в кризисних ситуаціях є наступне:

1. сприяння прояву у керівників таких властивостей, як гнучкість і упевненість в собі;
2. розвиток здібностей для успішного розв'язання не передбачуваних проблем, які виникають як в ситуаціях суто професійних завдань, так і в ситуаціях міжособистісного спілкування.

У зв'язку з цим до програми підготовки керівників середньої ланки доцільно включати такі види тренінгових занять як: тренінг креативності, тренінг асертивності, тренінг навичок ефективного спілкування, тренінг опанування стресових ситуацій.

У нашому дослідженні був здійснений теоретичний і емпіричний аналіз індивідуально–особистісних особливостей керівників середньої ланки як чинників їх адаптації до кризисних ситуацій, на основі якого зроблені наступні висновки:

1. Вивчення індивідуально–особистісних особливостей керівників середньої ланки можливо розглядувати як ключову проблему антикризового менеджменту.
2. Згідно психодинамічної моделі вивчення особистості керівників в кризисних ситуаціях, особистість розглядається як складна система, при чому різноманітні варіанти її поведінки є результатом взаємодії ситуаційних чинників і системи захисних психологічних механізмів.
3. У обстежених керівників середньої ланки виявлена досить висока міра зрілості та прагнення до ефективної адаптації. Домінуючою в мотиваційній сфері особистості респондентів виявилася потреба в активності, яка не обмежується зовнішніми рамками.
4. Ведучими індивідуально–особистісними особливостями керівників середньої ланки є інтелектуально–комунікативні якості, які утворюють “структурний каркас” професійно значущих властивостей особистості керівника (креативність, новаторство, цілісне сприйняття проблем, комунікабельність, незалежність, в думках та розуміння існуючих стереотипів поведінки). Відмічені особливості значною мірою характеризують психологічний профіль керівників комерційних структур.

5. Основними відзнаками керівників середньої ланки комерційних структур від керівників державних структур є перевага наполегливості, сміливості в спілкуванні, кращого пристосування до ситуаційних чинників та досить високої фрустраційної толерантності відповідно. Проте вони значно поступалися керівникам державних структур в глибині інтелектуальних інтересів, дисциплінованості, педантичності і адекватному в кризисних ситуаціях відображенні і оцінці реальності. Керівники комерційних організацій також частіше декларують використання ними продуктивних когнітивних і поведінкових стратегій в кризисних ситуаціях.
6. Найтиповішими видами кризисних ситуацій у діяльності менеджерів середньої ланки є позика грошей на значну суму, невизначеність подальших перспектив роботи, реорганізація підприємства, розширення функціональних обов'язків в межах однієї посади. Для подолання цих і інших кризисних ситуацій ключового значення набуває вміння опанувати стресові чинники, активно організувати свою діяльність з врахуванням нюансів міжособистісних стосунків, високий рівень інтелекту і прагнення до нових знань. Не менш важливою у відміченому аспекті є схильність до ризику (у певних межах) та редукція тривоги за рахунок активності.

Література

1. Львов В.М. Психологический портрет различных групп руководителей // Журнал практического психолога. – 2007. – №4. – С.137–148.
2. Львов В.М. Управление человеческими ресурсами на предприятиях // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2004. – №4. – С.135–139.
3. Петренко Н. Структурно–личностные особенности руководителей среднего звена // Наука. – 2002. – №1. – С.30–33.
4. Сочивко Д. Психодинамика. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 256с.

Лунаренко С.

ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Дана робота присвячена аналізу організаційно–педагогічних умов використання вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності школярів. Розкриваються особливості комплексного використання вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності учнів; визначається специфіка теоретико–методичної підготовки вчителя до використання вальдорфських засобів; підкреслюється взаємозв'язок умов використання вальдорфських засобів.

Ключові слова: *розвиток, активність, засіб, умова, учень, учитель, взаємозв'язок.*

Вступ. Визначаючи пріоритет гуманізму в навчанні і вихованні, сучасна педагогічна наука все частіше звертається до багаторічного досвіду шкіл гуманістичного спрямування, в яких дитина з її потребами і бажаннями стоїть у центрі навчально–виховного процесу. Одним із таких прикладів є діяльність вальдорфських шкіл, які, базуючись на антропологічних засадах, із самого початку будують педагогічний процес відповідно до інтересів, потреб і мотивів дитини.

Вальдорфські засоби навчання і виховання, що передбачають орієнтацію педагогічного процесу на розвиток функціонально цілісної психіки дитини в єдності її розумової діяльності, емоційної та вольової сфер, урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, широке використання суб'єктного досвіду особистості, утвердження цінності емоційного благополуччя, створення умов для реалізації людини в різних видах діяльності, її саморозвитку та самовираження, урахування перспектив її розвитку, формування індивідуального сприйняття світу та можливості його творчого вдосконалення, також закладають міцний фундамент для розвитку пізнавальної активності особистості [1; 2; 5; 6].

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить про те, що проблемою вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності школярів та умовами їх

ефективного використання займались такі вчені, як В.Загвоздкін, О.Іонова, А.Пінський, О.Топтигін, Р.Штайнер та інші.

Дане дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, а також складовою частиною програми науково-дослідного експерименту Міністерства освіти і науки України „Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні” (наказ № 363 від 06.05.2001 р.).

Формування цілей роботи. Метою даної статті є аналіз організаційно-педагогічних умов використання вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності учнів.

Результати дослідження. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що у вальдорфській школі засобами розвитку пізнавальної активності школяра як складника загального всебічного розвитку особистості виступають ритмічна організація навчання, художньо-образне навчання, активно-практичні проекти, диференційовані вправи для дітей з різними типами темпераменту. Їх використання в педагогічному процесі вимагає дотримання таких взаємопов'язаних умов:

✓ комплексне застосування вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності школярів;

✓ теоретико-методична підготовка вчителя до використання вальдорфських засобів.

Розглянемо ці умови детальніше.

Комплексне застосування вальдорфських засобів розвитку пізнавальної активності школярів.

Слід зазначити, що кожний вальдорфський засіб впливає на цілісний розвиток дитини, а комплексне використання засобів сприяє більш різнобічному впливу на школяра, тобто на всі його сфери (мислення, почуття і волю). Різнобічний вплив на дитину сприяє рівномірному розвитку всіх її здібностей, гармонізації її життя. Це обумовлене, насамперед, тим, що вальдорфські засоби взаємопов'язані, доповнюють один одного, і коли використовуються комплексно, мають посилену дію.

Так, ритмічна організація навчання сприяє міцному запам'ятовуванню знань дитиною, її гармонізації, тобто спрямовується на засвоєння нового матеріалу і розвитку розумової, емоційно-почуттєвої та вольової сфер дитини. Поєднання ритмічної організації навчання із залученням елементів мистецтва посилює вплив на емоції дитини, а взаємодія ритмічної організації із використанням „робочих зошитів” та виконанням активно-практичних проектів впливає на формування практичних навичок дитини, розвиток її волі, самостійності у виконанні завдань.

У свою чергу диференційована робота з дітьми різних типів темпераментів передбачає особливий, гармонізуючий вплив на кожного учня завдяки спеціально підбраному змісту навчального матеріалу, різним методам і темпам його засвоєння. Дитина запам'ятовує матеріал властивим саме їй способом, у неї пробуджуються почуття, емоції, які особливо їй притаманні, а також учня спонукають до власної діяльності, виходячи з особливостей його темпераменту. Отже, вплив на мислення, почуття і волю дитини здійснюється особливим чином, з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей дитини, і в поєднанні з іншими засобами робота з дітьми різних типів темпераментів посилює свою дію.

Художньо-образне навчання також має гармонізуючу дію на учнів, оскільки воно завдяки своїй орієнтації на вікові особливості учнів адекватно впливає на їхнє мислення, активізує почуття та спонукає до активної діяльності.

Залучення елементів мистецтва не лише розвиває емоційно-почуттєву сферу школярів, але й сприяє кращому запам'ятовуванню нового матеріалу, оскільки добре запам'ятовується те, що активізує емоції та почуття. До того ж, виконання художніх завдань завжди пов'язано із практичною діяльністю учнів (ліплення, малювання, постановка вистав тощо). А отже, елементи мистецтва мають спрямування на цілісну психічну структуру дитини, тобто впливають не лише на емоційно-почуттєву сферу, але й на розум та волю дитини.

Використання активно-практичних проектів, і зокрема „робочих зошитів”, також має вплив на мислення (завдяки самостійному відображенню нового матеріалу

в „зошитах”), почуття (записи нового матеріалу в „зошити” школярі супроводжують малюнками, які доповнюють, пояснюють написане або демонструють власне ставлення учня до матеріалу) та волю дитини („зошити” стимулюють до власної діяльності, спостережень, пошуку додаткових відомостей).

Виконання активно–практичних проєктів, окрім впливу на вольову сферу дитини, формування її практичних умінь, сприяє розвитку мислення, оскільки, виконуючи проєкт, дитина працює з літературою, відбирає, обмислює й записує те, що вважає необхідним. До того ж, проєкти завжди доповнюються малюнками, виготовленням та розфарбовуванням різних речей, виліпленням предметів з тіста, воску, що, безумовно, впливає на розвиток почуттів школярів.

Таким чином, важливо, щоб усі вальдорфські засоби використовувались комплексно на всіх предметах, оскільки кожний предмет має певний вплив на дитину, і необхідно, щоб цей вплив не був однобічним, а кожна дисципліна впливала на дитину всебічно.

Комплексне використання вальдорфських засобів вимагає кваліфікованого володіння ними вчителем, уміння вільно їх застосовувати в навчально–виховному процесі, орієнтуючись на особистість учня; учитель повинен мати високий рівень професійної підготовки та естетично–моральної культури, гармонійно сполучати у своїй професійній діяльності орієнтацію на особистість конкретної дитини та соціальну спрямованість процесу виховання, уміння працювати в педагогічному колективі, з батьками, громадськістю тощо [2; 4]. А це потребує особливої підготовки вчителя.

Теоретико–методична підготовка вчителя до використання вальдорфських засобів.

Застосування в навчально–виховному процесі вальдорфських засобів вимагає володіння основами вальдорфської педагогіки – людинопізнанням, яке передбачає орієнтацію на цілісний розвиток особистості та особистісну орієнтацію всього навчально–виховного процесу. Першим кроком у людинопізнанні є ознайомлення із накопиченими дослідженнями вальдорфської педагогіки з її різними галузями: диференціацією навчання з урахуванням конституції, темпераменту дітей; основою і практикою виховання волі, характеру, фантазії, мислення, формування моральних сил; методикою викладання. Наступним кроком у людинопізнанні є власні спостереження вчителя за дітьми з визначенням їхніх фізичних і психічних особливостей і потреб. Уважні спостереження за учнями, їхнім розвитком допомагають учителю визначити найкращу комбінацію засобів для цілісного впливу на особистість.

Використання вальдорфських засобів потребує від учителя володіння художніми вміннями: малювати, співати, ліпити, бути гарним актором, бо цього вимагають художньо спрямовані засоби. Тому значну частину часу підготовки вальдорфського вчителя складають вправи і робота у сфері різних видів мистецтва (музика, спів, живопис, ліплення, евримія, рецитація тощо).

Також для ефективного застосування вальдорфських засобів учитель має розвивати свої практичні навички для вдалого використання практично спрямованих засобів. Тому в підготовці вальдорфського вчителя мають велике значення соціально–практичні роботи (у майстернях чи в саду, при прибиранні приміщень і під час будівництва, при проведенні екскурсій, конференцій, свят, засідань) [2, с. 274–275]. Це допомагає вчителю усвідомити відповідальність за свою працю.

До того ж, учитель має добре володіти словом, бути гарним оповідачем, щоб зацікавити всіх учнів. Наприклад, диференційована робота з дітьми різних типів темпераментів передбачає вплив особливим способом на кожну дитину за допомогою яскравої розповіді, для виконання якої потрібне гарне володіння мімікою, голосом, жестами, рухами тощо. Учитель під час розповіді ”запалює” кожного учня особливим чином так, що оповідання або новий матеріал надовго запам’ятовується.

На початковому етапі вчитель повинен ознайомитися з досвідом людинознавчої педагогіки, для чого проводяться спеціальні трирічні курси підготовки для роботи класним учителем.

Учитель має добре оволодіти вальдорфськими засобами навчання, щоб вдало використовувати їх на заняттях. Тому на курсах і семінарах багато уваги

приділяється педагогічній практичній підготовці вчителя (протягом року проводяться дві тритижневі практики). Учитель відвідує заняття в різних школах, спостерігає за діяльністю інших учителів, практично знайомиться з методикою. Але на цих заняттях він не є пасивним спостерігачем, а активно приймає участь на уроках як ученик, бо відчуті, зрозуміти особливості використання вальдорфських засобів можна лише, коли вчитель, який навчається, сам стає учасником педагогічного процесу. На практиці можна добре зрозуміти особливості ритмічної організації навчання, знайомлячись із розкладом занять протягом дня, тижня, місяця, року, із побудовою уроків та їхніми окремими елементами; відвідуючи заняття, учитель дізнається про особливості здійснення художньо-образного навчання та роботи з дітьми різних типів темпераментів, залучення мистецтва, використання робочих зошитів та виконання активно-практичних проєктів. Також під час практики вчитель випробовує свої сили як вальдорфського вчителя на власних уроках.

До того ж, у школі проводяться щотижневі ради вчителів, метою яких є постійне оновлення педагогіки через поглиблене пізнання людини і подальшу практичну освіту і професійний розвиток учителя, обговорення окремих учнів та цілих класів, а також обговорення питань методики і дидактики.

Але семінар та рада вчителів можуть лише відкрити шляхи, показати цілі, завдання, запропонувати можливі точки зору на їх розв'язання. Усе інше – це внутрішні і зовнішні дії самого педагога. Тому підготовка вальдорфського вчителя вимагає постійної самоосвіти, людинопізнання, а також самовиховання, розвитку активності професійного мислення, об'єктивного сприйняття іншої людини, контролю над своїми емоціями, почуттями, вчинками [3, с. 15].

Рушійною силою й джерелом самоосвіти вчителя є потреба в самовдосконаленні професійних знань, умінь, навичок, які допомагають оволодіти методичними знаннями, новітніми технологіями навчального процесу, постійно аналізувати стан освітнього процесу, глибоко усвідомлювати власну педагогічну діяльність як творчий процес розв'язання різноманітних за змістом навчально-виховних завдань, застосовувати досягнення науки й передового досвіду, а також власного творчого пошуку. Учитель має бути вільним до всього нового, не боятися змінюватись. У вчителя має бути світогляд, який може відповісти на внутрішні питання: „Що таке людина?“, „Як формувати особистість?“, „Як розвивати здібності?“. Цей світогляд має укріплювати людину, вести її вперед, розвивати.

Вальдорфський учитель повинен постійно працювати над своїм розвитком, намагатися проникнути у природу дитини, усе більше оволодіваючи методами безпосереднього пізнання світу і людини. У цьому вчителю допомагають вправи внутрішнього характеру, спрямовані на розвиток мислення, почуттів і волі.

Використання вальдорфських засобів вимагає від учителя значної і складної роботи з підготовки і проведення занять, аналізу й осмислення особливостей та потреб кожної дитини, щоб на уроці можна було вільно застосовувати ці засоби, і вони діяли повною мірою та приводили до бажаного результату. Це складна і клопітлива робота проробити велику кількість джерел, обрати матеріал та форми його подання і продумати кожну хвилину заняття так, щоб задіяти якомога більше учнів, щоб зацікавити їх, пробудити в них бажання вчитися.

Важливим фактором для створення основ орієнтації учнів у світі, житті, культурі і часі є те, наскільки вчителю вдається знайти шлях до творчого і живого викладання. Учитель має вільно оперувати вальдорфськими засобами. Для цього він уважно спостерігає за учнями, виробляє різні підходи до них, ретельно планує свою роботу на уроці, підбираючи вірші, ігри, оповідання, вправи таким чином, щоб вони привернули увагу і сприяли підвищенню пізнавальної активності всіх учнів у класі. Водночас у вчителя має бути впевненість у викладанні нового матеріалу і готовність адаптувати його до можливих змін ситуації.

Висновки. Отже, учитель має добре вивчити і враховувати психологічні особливості своїх учнів, оволодіти вальдорфськими засобами навчання, щоб упродовж уроку чи навчального дня створити необхідні умови для розвитку пізнавальної активності школярів, стимулювання їх до власних дій, творчості, розвитку волі, мислення та емоцій, спрямовування активності учнів на навчальний предмет. Учитель має допомогти дітям виробити власний стиль навчання залежно від

їхніх природних можливостей. Учні співають, малюють, ліплять, грають, переживають, опановують предмети, і в цій діяльності розвивається їхня пізнавальна активність і найголовніше – відбувається загальний всебічний розвиток дитини.

Література

1. Вальдорфская педагогика: Антология /А.Пинский, В.Загвоздкин, С.Ловягин / Под ред. А.Пинского. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
2. Ионова Е. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Х.: «Бизнес Информ», 1997. – 300 с.
3. Ионова О. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 35 с.
4. Ионова О. Особливості діяльності вчителя в умовах вальдорфської школи // Рідна школа. – 1999. – №4. – С. 47–49.
5. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
6. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и педагогика: Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1996. – 208 с.

Панасенко Е., Димитрова С.

ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ УЧНЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто проблему виявлення та розвитку творчої особистості учнів. Автори розкривають форми й методи роботи з дітьми, створення умов для їхнього творчого зростання.

Ключові слова: творча особистість, структура творчості, творчі здібності, етапи творчого процесу, інтелект, шляхи формування творчої особистості.

Постановка проблеми. Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Але психологи констатують, що сучасна молодь, яка приходить на виробництво, ще не здатна самостійно розв'язувати проблеми, не може мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їй бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки молоді до життя.

В Концепції загальної середньої освіти наголошується, що стрижнем освіти ХХІ ст. є розвиваюча культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблеми.

На це акцентує увагу Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)", наголошуючи на постійній розробці теоретичних і практичних сторін проблеми в напрямку до особистості дитини, до розкриття її неповторного творчого потенціалу.

Формування творчої особистості стало сьогодні глобальною проблемою, для вирішення якої необхідно багато зусиль з боку державних органів, наукових установ, освітніх закладів. Тому особливої уваги набуває питання удосконалення шляхів, методів, засобів, прийомів, умов розвитку сучасної молоді, що сприяє формуванню творчої особистості.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці загальні питання формування творчої особистості досліджували І. Бех, Л. Виготський, Г.Костюк, В. Крутецький, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та інші; процес творчості, сутність творчої діяльності, її етапи, методи вивчення – О.Лук, А.Матейко, В.Романець, В.Розумовський, О.Тихомиров та інші; сутність творчої активності особистості – Ш.Ганелін, В.Давидов, О.Жуганов, Ю.Неженцев, О.Петров, зокрема молодшого школяра – Л.Божович, Н.Гурець, С.Діденко, В.Кузін, О.Матюшкін та інші; розвиток творчих здібностей – Ш.Амонашвілі, І.Волков, О.Матюшкін, В.Сухомлинський та інші; творчу обдарованість – В.Моляко; збагачення творчого потенціалу молодших школярів – Л. Венгер, Л.Вержиковська, О.Запорожець, Н.Ляшова та інші; творчу діяльність

педагога стосовно розвитку творчої особистості учня – Ю. Бабанський, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан–Калік, М. Нікандров, М. Поташник та інші.

Сучасні педагоги ведуть пошук і експериментують, спираючись на теоретичні розробки вчених: В. Андреева, Ю. Богоявленської, Р. Грабовської, Н. Кузьміної, Я. Понамарьова, Н. Талізної та ін., які досліджували проблему творчості, послуговуючись працями З. Фрейда, А. Бергсона, Е. Фромма, Е. Торренга, К. Юнга.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення та аналіз проблеми творчої особистості в сучасній психолого–педагогічній літературі; окреслення шляхів удосконалення процесу формування творчих здібностей школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження феномену творчої особистості – це процес формування її основ, структурних одиниць: здібностей, етапів творчості, інтелекту, мотивів тощо. Багато вчених намагалися розробити теорію творчості, але їхні підходи та трактування істотно відрізнялись. Філософи підкреслюють, що внутрішній світ людини становить те, що вона розвинула та вдосконалила в собі: якості активної діяльності. У філософському словнику творчість трактується як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було [6, с. 951].

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, яка є поштовхом до діяльності, "результатом якої є створені духовні цінності" [3, с. 125]. Як показали дослідження Н. Грищенко, більшість визначень творчості базується на двох основних припущеннях: 1) підведення творчості під категорію діяльності, як виду під рід; 2) визнання новизни ідеї, шляху, результату, як майже єдиного критерію творчості [2, с. 65–66].

Аналіз походження українського терміна "творчість" показує, що він походить від давньоруського слова "ТВАРЬ" – істота, творіння, предмет, яке утворилося від дієслова *tverti* – надавати форму.

Концептуально значущим для вітчизняних учених у галузях педагогіки і психології є розуміння творчості, яке ґрунтується на положенні Л. Виготського про те, що творчість існує "всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крупицею не здавалося це нове в порівнянні зі створеним геніїв" [1, с. 6].

Саме це положення Л. Виготського береться до уваги сучасними вченими І. Волковим та В. Моляко за основу при визначенні учнівської творчості. Так, В. Моляко визначає творчість, як "процес створення чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта невідомого" [5, с. 14].

Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально–психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання.

Здібності – це інтегральні особистісні якості, що є індивідуалізованим виразом сутнісних сил людини і обумовлені діяльністю і суспільними відносинами. Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності.

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить, що творчі здібності мають складну структуру. В. Моляко серед компонентів творчих здібностей називає: оригінальність у рішеннях, пошук нового, наполегливість у досягненні мети, самокритичність та критичність, гнучкість мислення, сміливість та енергійність.

Теоретичне дослідження даної проблеми дає підставу стверджувати, що підструктурою творчих здібностей особистості, яка виявляється при створенні суб'єктивного або об'єктивного нового інтелектуально–творчого продукту є інтелектуально–логічні, інтелектуально–евристичні та комунікативно–творчі здібності.

Вся сукупність здібностей людини становить основу її інтелекту. О. Матюшкін підкреслює, що інтелект виступає однією з детермінант творчості.

Наукова література не дає однозначного визначення поняття „інтелект”, його змісту, структури, факторів, що входять до нього, взаємовідносин між ними. Серед більш, ніж семидесяти визначень, зафіксованих психологічною наукою, існують різні тлумачення цього поняття. Зокрема, його ототожнюють з розумовими операціями, зі стилем та стратегіями розв’язання проблемних ситуацій, із здатністю до навчання, до пізнання, з індивідуальними особливостями орієнтування у ситуації, з когнітивним стилем.

Весь творчий процес дуже складний та безперервний. Сучасний вчений В.Левін схематично і спрощено представляє творчий процес у вигляді наступних етапів:

1. Усвідомлення задуму, передбачення наслідків творчості.
2. Передбачення шляхів реалізації задуму.
3. Власне створення, реалізація версій, ідей, технічне здійснення.

Зрозуміло, що виділення цих етапів умовне, бо процес творчості безперервний. Виділення етапів переслідує методичну мету. На їх основі можна визначати зміст роботи учня у процесі творчості, форми, методи і засоби розвитку творчих здібностей на кожному з відносно самостійних етапів, визначати послідовність розвитку тих чи інших якостей творчої особистості школяра [4, с. 24].

Формування творчої особистості молодшого школяра сучасними вітчизняними вченими пропонується через реалізацію наступних шляхів: а) навчально–виховні творчі ситуації: ситуації виникнення творчого процесу, евристичні ситуації, ситуації критики й втілення; б) систему виховної роботи як створення сприятливих умов для розвитку мотиваційних і характерологічних якостей творчої особистості; в) засоби нових інформаційних технологій навчання; г) логічну підготовку (на матеріалі вивчення математики); д) проблемне навчання; є) процес музичних навчально–ігрових драматизацій; є) художньо–творче виховання засобами аматорського дитячого театру та в процесі музично–сценічної діяльності; ж) охорону природи рідного краю тощо.

У процесі організації творчої діяльності молодших школярів, необхідно керуватися віковими періодами творчих проявів, знати основні типи творчої діяльності, орієнтуватися не лише на розвиток здібностей особистості, а й на склад мислення, а також враховувати особливості темпераменту дитини та риси її характеру.

Висновки. Отже, виховання творчої особистості є однією з найважливіших проблем сучасної освіти. Сьогоднішній підхід до проблеми вивчення творчості вказує на необхідність опори на розумову діяльність, застосування способів її активізації, що є необхідним інструментом в роботі вчителя, спрямованим на те, щоб кожна дитина розвивала свої здібності. Необхідно починати з розвитку інтелектуальної системи, опираючись на її інтелектуально–логічні, інтелектуально–евристичні та комунікативно–творчі здібності.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя (Послесл. В.В.Давыдова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Грищенко Н.В. Феномен творчості (філософсько–онтологічні засади): Дис...канд. філос. наук: 09.00.01. – Х., 1995. – 180 с.
3. Давыдов В. В., Запорожец А. В. Психологический словарь. – М., 1983. – 178 с.
4. Левин В.А. Воспитание творчества. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
5. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знание, 1995. – 52 с.
6. Новейший философский словарь. 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.

Садова Т.

АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У зв’язку з дослідженням проблеми пізнавальної активності студентів у статті представлено аналіз різних підходів до визначення поняття «активність особистості».

Ключові слова: активність, самостійність, діяльність.

Постановка проблеми. Пізнавальна діяльність як складний, динамічний процес завжди стимулюється активністю, яка найчастіше розглядається вченими як стан готовності до пізнавальної діяльності. Активність відіграє важливу роль у пізнавальному процесі і завжди є вирішальною умовою успішної пізнавальної діяльності. Для позначення такого роду активності у науковому обігу функціонує поняття «пізнавальна активність». Розкриття сутності поняття «пізнавальна активність» вимагає наукового визначення передусім терміну «активність».

Аналіз основних досліджень і публікацій. Категорія «активність» є одним із фундаментальних понять сучасної науки, яка досліджується у різних напрямках: біологічному, філософському, психологічному, педагогічному тощо. Окремі аспекти проблема активності особистості були предметом дослідження багатьох учених (К.Абульханова–Славська, М.Анцибор, Л.Аристова, С.Климов, О.Ковальов, В.Лозова, Р.Нізамов, А.Петровський, В.Петровський, М.Поддяков, С.Рубінштейн, Т.Шамова, Г.Щукіна та ін.).

Постановка завдання. З метою уточнення понятійного апарату дослідження ми звернулися до аналізу наукових підходів щодо визначення поняття «активність» як категорії, що дозволяє глибше дослідити сутність дефініції «пізнавальна активність».

Виклад основного матеріалу. Слово «активність» походить від латинського *activus* і означає діяльний, енергійний, ініціативний. У довідковій літературі наводяться різні визначення активності в залежності від того, який аспект підкреслюється. Так, у біологічному визначенні активність розглядається як загальна категорія, особлива властивість всіх живих систем, притаманна всім формам матерії; як динамічний стан живих істот, спрямований на установаження і підтримання їхніх життєво значущих зв'язків з довкіллям, як загальна властивість живої матерії вступати у взаємодію з довкіллям, а психічна активність характеризується наявністю у цій взаємодії суб'єктивного компонента і здатністю створювати психічний образ і діяти з урахуванням його.

У психологічному словнику підкреслюється зв'язок активності з діяльністю і наводяться основні характеристики активності: 1) обумовленість дій, що виконуються, специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дії; 2) довільність – обумовленість наявною метою суб'єкта; 3) надситуативність – вихід на межі початкової мети; 4) значна стійкість діяльності відносно прийнятої мети [11, с.16]. Інші словники наводять тлумачення поняття «активність особистості» як ініціативний вплив на довкілля, на інших людей і себе; як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого перетворення нею довкілля і самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури; як діяльне ставлення особистості до світу, здатність виробляти суспільно значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі засвоєння історичного досвіду особистості.

Аналіз довідкової літератури свідчить, що активність завжди розглядається у зв'язку з діяльністю, вказує на її характер, ставлення суб'єкта до діяльності, виступає як динамічна умова її становлення, здійснення і відозміни, як властивість її власного руху.

Слід зазначити, що з'ясування зв'язку цих понять утруднюється тим, що у науці не існує єдиної думки щодо цього. Так, філософ І.Надольний зазначає, що історично склалася двозначність терміна «активність». З одного боку, активність тлумачиться наукою як більш широке поняття, ніж поняття діяльності. Активність з такої точки зору може проявлятися у різноманітних формах життя як біологічних, так і соціальних організмів. У цьому випадку діяльність розглядається як специфічна, притаманна саме людині форма прояву активності, як вираження її активного ставлення до навколишнього світу, природи, суспільства. З іншого боку, активність пояснюється як міра діяльності, ступінь її інтенсивності. Тому й виділяють «високу», «низьку» активність. Цю залежність підкреслюють часто вживані терміни: «активна діяльність», «активна дія», «активна поведінка» тощо. У такому випадку активність має соціальну природу, бо вона стосується діяльності саме людей, їхніх об'єднань, суспільства [5, с.476].

У психології поняття «активність» також розглядається неоднозначно. Аналіз психолого–педагогічних джерел засвідчує, що науковці вказують на тісний взаємозв'язок активності і діяльності, проте по–різному розглядають співвідношення

цих категорій. Частина вчених розглядають активність як різновид діяльності (Є.Климов), як вищу форму розвитку діяльності (А.Петровський, В.Петровський, М.Ярошевський). На думку інших учених (К.Абульханова–Славська, Б.Ломов, С.Рубінштейн та ін.), активність і діяльність є відносно незалежними одна від одної.

Так, Є.Климов зазначає, що термін «активність» використовують у двох варіантах: 1) для позначення сукупності будь-яких життєвих проявів людини; 2) для позначення здатності виявляти себе, здійснювати вплив на щось без «поштовху» зовні. При розгляді активності в першому з варіантів учений виділяє зовнішню та внутрішню активність. Поведінка людей – це різновид зовнішньої активності, але забезпечується вона внутрішньою активністю організму, зокрема психічною [2, с.66–67].

Для пояснення відмінностей між термінами «активність» і «діяльність» Є.Климов звертається до поняття «рівні організації психіки». Автор виділяє чотири рівні організації психіки і поведінки людини, розміщені за ступенем зростання «самочинності», здатності до саморуку, саморегуляції: рівень реактивності, що характеризується реакціями на зовнішні ситуації, сигнали; рівень імпульсивності, на якому поведінка виникає у відповідь не на наявний зовнішній подразник, а на внутрішній стимул, але без поставленої і обґрунтованої мети і плану дій; рівень довільності поведінки, на якому психічні процеси, стани приводяться у відповідність із суспільно важливими цілями, завданнями та рівень післядовільності, який характеризується узгодженістю усіх працюючих психічних процесів, станів і передусім – мети і мотивів людини. З урахуванням означеного, вчений зазначає, що активність на рівні реактивності та імпульсивності не відноситься до категорії діяльності, оскільки тут немає цілеспрямованості. Активність на рівні довільності і післядовільності він вважає різновидами діяльності [2, с.67–72].

У роботах А.Петровського, В.Петровського, М.Ярошевського категорія «активність» отримала докладний психологічний аналіз. За визначенням учених, активність – це діяльний стан живих організмів як умова їх існування у світі. Активність як діяльний стан суб'єкта детермінована зсередини, з боку його ставлення до світу, а реалізується назовні – у процесах поведінки [8, с.206].

Суб'єктом активності у психології, звичайно, є людина. Вченими виділяється внутрішня і зовнішня організація активності людини. Внутрішню характеристику активності складають мотиваційна, цільова та інструментальна основи активності. Мотиваційну основу активності складає суб'єктивність людини як діяча в чотирьох її іпостасях: „індивідуальне Я”, „Я іншого в мені”, „всезагальне Я”, „не Я”, а також потреби, які задовольняє суб'єкт, діючи у світі. Цільову основу активності становлять цілі і мотиви активності людини. Інструментальна основа активності включає дії з різноманітними засобами здійснення діяльності. Інструментальною основою активності визначається також сукупність певних дій, те, що в педагогіці іменується знаннями, вміннями, навичками [8].

На погляд психологів, всі внутрішні складові активності – її мотиваційна, цільова, інструментальна основи – складають єдине ціле. Характеристику зовнішньої організації активності психологи тісно пов'язують із категоріями «діяльність», «дія», «операція», які виявляючи зовні мотиваційні, цільові інструментальні відношення індивіда, утворюють гнучку динамічну систему, що співвідноситься з різними галузями діяльності: діяльність виступає як перетворення відносин між потребами суб'єкта і можливостями їх задоволення; дії – як відтворення і творення нових предметів людської культури; операції – використання засобів матеріального і духовного освоєння світу [7, с.286].

Ученими підкреслюється, що своєрідність цієї динамічної системи в тому, що вона сама перебуває у русі, має властивість саморуку. Власна динаміка активності людини виявляється у двох основних формах. Однією з них є взаємопереходи між такими складовими активності, як діяльність, дії і операції. Другою формою вияву власної динаміки активності людини є надситуативна активність, яка виявляється в тому, що людина вільно і відповідально ставить перед собою цілі, надлишкові по відношенню до вихідних вимог ситуації [8, с.220–221].

Отже, в категоріальній системі А.Петровського, В.Петровського, М.Ярошевського розглянуті нами категорії утворюють вертикаль «реакція \Rightarrow дія \Rightarrow діяльність \Rightarrow активність», де активність виступає як найвища, екстрапсихологічна

категорія, але водночас активність – це наскрізна характеристика «нижчих» явищ, які охоплюються категоріями «реакція», «дія». Категорія «активність» розглядається у вищому її прояві: як «надситуативна» діяльність, що інтегрує в собі цінності «Я» [7, с.517–518].

Про необхідність розрізнити поняття «активність» і «діяльність» йдеться в роботах К.Абульханової–Славської, Б.Ломова, С.Рубінштейна та ін. Діяльність, на думку Б.Ломова, відноситься до специфічної форми активності, яка властива людині і суспільству. Так, підкреслюючи багатозначність слова «діяльність», учений зазначав, що в найширшому значенні воно відноситься до будь-яких активних систем. У цьому значенні воно еквівалентно терміну «активність» і безумовно може використовуватися для опису і аналізу досить широкого класу явищ, у тому числі і психічних... Якщо ж йдеться тільки про те, щоб підкреслити активність суб'єкта психіки, то включення терміну «діяльність» в психологічні концепції є недоцільним, – вважав психолог [4, с.146].

На необхідність розмежування означених понять вказувала К.Абульханова–Славська, яка вважала невиправданим приписування категорії «діяльність» універсального характеру. На її думку, поняття «активність» ширше у порівнянні з поняттям «діяльність», оскільки активність виступає у ставленні до праці, пізнання, спілкування тощо. Активність особистості, яка виявляється в її професійній діяльності, визначається цілісним характером самої особистості [1, с.217].

С.Рубінштейн зазначав, що у психології йдеться про психічну діяльність, що ототожнює, по суті, діяльність і активність. «Про будь-який психічний процес – сприймання, уяву, мислення і т. ін. – ми говоримо, що він є єдністю змісту і процесу, і підкреслюємо його активний характер. Але мислення як процес – це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дії у специфічному розумінні слова ми будемо говорити лише там, де є вплив, зміна довкілля; діяльність у власному розумінні слова – це предметна діяльність, це практика» [12, с.99].

У педагогіці активність розглядається як стан готовності до діяльності, як ступінь участі в ній, як умова досягнення успіху в будь-якій діяльності. У дидактиці активність виступає як один із провідних принципів навчання, що вимагає від педагога таких методів і форм організації процесу навчання, які сприяли б вихованню в учнів ініціативності і самостійності, міцному і глибокому засвоєнню знань, формуванню необхідних умінь і навичок, розвитку їхніх здібностей. В основі активності, на думку В.Ягупова, лежить змістова мотивація, спрямована на участь у навчально-пізнавальній діяльності. Ця активність виражається в тому, що учні усвідомлюють цілі навчання, планують і організують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до знань, ставлять запитання і вміють їх вирішувати. [14, с.311].

І.Підласий розглядає активність (учіння, засвоєння змісту тощо) як ступінь (інтенсивність, міцність) «доторкання» того, хто навчається, до предмета його діяльності і визначає в структурі активності наступні компоненти: готовність виконувати навчальне завдання; прагнення до самостійної діяльності; усвідомленість виконання завдань; систематичність навчання; прагнення підвищити свій особистісний рівень [10, с.364].

Слід зазначити, що в педагогіці принцип активності часто поєднують із свідомістю чи самостійністю. Відповідно принцип свідомості і активності розглядається педагогами як один з головних у сучасній дидактичній системі, згідно якої навчання є ефективним тоді, коли учні виявляють пізнавальну активність, усвідомлюють необхідність і мету свого навчання, планують і організують свою роботу, виявляють самоконтроль і самооцінку. Тобто оволодіння знаннями і розвиток особистості відбувається лише у власній активній діяльності, в цілеспрямованих зусиллях з отримання запланованого результату з усвідомленням усіх елементів цієї діяльності.

Принцип самостійності і активності, на думку вчених (В.Лозова, В.Оніщук, П.Підкасистий, В.Ягупов та ін.) полягає у створенні умов для виявлення пізнавальної самостійності і творчої активності у процесі засвоєння знань, умінь, навичок.

Активність і самостійність тісно взаємопов'язані, обидві властивості характерні для навчальної діяльності, але виявляються по-різному. Наприклад, при усному засвоєнні знань учні виявляють в основному мнемонічну активність при

мінімальній самостійності. У таких поєднаннях, на думку В.Ягупова, ніяких суперечностей немає. Одним із головних показників активності та свідомості навчання є самостійні навчально-пізнавальні дії суб'єктів учіння [14].

На погляд І.Підласого, самостійність пов'язана з визначенням об'єкта, засобів діяльності, її здійснення самим учнем без допомоги дорослих. Пізнавальна активність і самостійність невіддільні: більш активні школярі, як правило, і більш самостійні; недостатня власна активність школяра ставить його в залежність від інших і позбавляє самостійності [10, с.365].

Зазначимо, що у психолого-педагогічних дослідженнях активність розглядається також як риса особистості, що характеризує її ставлення до діяльності. Так, О.Ковальов визначає активність як складний багатогранний процес, що відбиває різні якості особистості і характеризує ступінь участі учнів у тій чи іншій діяльності; за К.Абульхановою-Славською, активність – це функціонально-динамічна якість особистості, що інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість); на погляд М.Анцибор, активність – це форма виявлення творчого потенціалу особистості.

Важливу думку щодо сутності активності наводить Г.Щукіна, яка вважає, що активність, як особистісне утворення, виражає особливий стан школяра і його ставлення до діяльності (уважність, жива участь у загальному процесі, швидке реагування на зміну обставин діяльності). Якщо діяльність – це єдність об'єктивно-суб'єктивних властивостей, то активність – приналежність людини, і більшою мірою – суб'єкта діяльності. Активність, на погляд ученої, виражає не саму діяльність, а її рівень і її характер. Як приналежність діяча, активність впливає і на процес цілепокладання, і на усвідомлення мотивації, способів діяльності [13, с.18].

Узагальнене визначення поняття наводить В.Лозова, яка розглядає активність як рису особистості, що знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів [3, с.15].

Зазначимо, що науковцями визначаються різні види активності особистості. Класифікацію активності можна провести за різними логічними підставами. Так, Г.Петрова наводить таку класифікацію. За видами людської діяльності активність може бути розподілена на ігрову, трудову, навчально-пізнавальну, громадську, спортивну, активність у спілкуванні, творчу. У психологічному плані за перевагою певного пізнавального процесу активність може бути наступних видів: інтелектуальна активність, емоційна активність, активність уваги, пам'яті, волюва активність, характерологічна активність. З позицій завдань виховання автор виділяє розумову, моральну, фізичну, трудову, естетичну активність. У свою чергу кожний із видів активності може бути репродуктивним або творчим [6, с.83].

У психології провідними видами активності визначають рухову, соціальну та інтелектуальну. У роботі М.Поддякова виділяються два типи дитячої активності: власна активність дитини, детермінована її внутрішнім станом та активність дитини, яка стимулюється дорослим. Ці два типи активності тісно взаємопов'язані і рідко виступають у чистому вигляді: власна активність дітей певним чином пов'язана з активністю, що йде від дорослого, а знання і вміння, засвоєні з допомогою дорослого, потім стають здобутком самої дитини, і вона діє з ними як з власними [9].

А.Петровський виокремлює три напрями інтерпретування феномена активності людини: на рівні активності індивіда як цілого; на рівні функціонування окремих його підсистем; на рівні виявлення індивідом властивостей більш широкої (соціальної) спільноти, до якої він належить [8].

Р.Нізамов основними видами активності особистості вважає біологічну і соціальну. Остання проявляється, на погляд ученого, в навчальному пізнанні, в праці, в науковому пізнанні та в громадській діяльності. Тобто соціальна активність включає в себе всі сфери діяльності особистості [6, с.8].

В.Лозова визначає такі види активності: у залежності від ступеня самостійності суб'єкта – нормативно-гетерономна та ініціативно-автономна; у залежності від форми проявлення – зовнішня та внутрішня; у залежності від усвідомленості індивідом дій – імпульсивна та усвідомлена; у залежності від

стійкості проявлення – ситуативна та інтегральна (стійка); за характером пізнавальної діяльності – репродуктивна, реконструктивна і творча [14, с.30–32].

Висновки. Аналіз наукових джерел засвідчив наявність різних підходів до визначення категорії «активність» та взаємозв'язку активності й діяльності. Активність особистості може виступати: як властивість всіх живих систем, притаманна всім формам матерії; як фактор психічного розвитку особистості; як діяльне ставлення особистості до світу; як якісна характеристика діяльності; як надситуативна діяльність, що інтегрує цінності «Я»; як стан готовності до діяльності, ступінь участі в ній; як риса особистості, що характеризує її ставлення до діяльності; як форма виявлення творчого потенціалу особистості тощо.

Література

1. Абульханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: «Наука», 1980. – 335 с.
2. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2000. – 367 с.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Х.: «ОВС», 2000. – 164 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
5. Філософія /За ред. І.Ф.Надольного. – К.: Вікар, 1999. – 624 с.
6. Проблемы развития познавательной активности студентов. – Казань, 1980. – 175 с.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА–М, 1999. – 528 с.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 512 с.
9. Поддяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М., 1996. – 32 с.
10. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.
11. Психологический словарь /Авт.–сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 640 с.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Пр., 1986. – 144 с.
14. Ягупов В.В. Педагогика. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Бекетова Ю.

МУЗИКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У статті розглянуто теоретичні ідеї та практичний досвід видатних вітчизняних та зарубіжних музичних педагогів ХХ ст. щодо використання музики з метою активізації психічних процесів дитини, що дозволяє застосовувати музику як засіб навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку.

За останні роки ХХ ст. та перші роки ХХІ ст. в Україні відбулися певні зміни, пов'язані з демократизацією та гуманізацією суспільства. Сучасний етап розвитку освіти орієнтується на створення необхідних умов, що забезпечують повноцінний розвиток особистості кожної дитини та його самореалізацію у житті. Але разом з цим, екологічні, економічні та інші негативні соціальні фактори останніх років призвели до значних змін фізичного, психічного та соціального стану здоров'я дітей.

В час, коли в Україні, як власно і в усьому світі, зростає кількість дітей з певними порушеннями розвитку, що потребують спеціальної допомоги з боку педагогів як спеціальних закладів, так і загальноосвітніх шкіл, питання пошуку нових засобів навчання та виховання стають життєво необхідними. І в цьому процесі значне місце належить мистецтву взагалі, та музиці особисто.

Багато видатних музичних педагогів світу привертало увагу до тієї важливішої ролі, яку музика грає у вихованні дітей і людини взагалі. Питаннями музично-естетичного виховання людини, та дітей особисто, займалися видатні педагоги та освічені діячі України та Росії ХХ століття Б.Асаф'єв, Н.Гродзенська, В.Шацька, В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, Б.Яворський, М.Леонтович, М.Лисенко, О.Рудницька та багато інших. Зі світової практики відомі педагоги, які щільно займалися теоретичними питаннями, пов'язаними з формуванням людини за допомогою музики й, що особливо важливо, практично реалізовували їх у загальноосвітніх школах Європи (Золтан Кодай, Георг Піхт, Є. Вальдемар Вебер, Фелікс Мессершмидт, Вольфганг Вюш та ін.). Також, сьогодні існує такий важливий напрям, як музична терапія, який, на жаль, має своє практичне втілення лише у незначній кількості спеціальних закладів, розташованих в Росії та Європі. Але, питанням, пов'язаним з використанням музики під час навчання та виховання дітей з певними порушеннями розвитку, як у спеціальних закладах, так і в загальноосвітніх школах, особливо у вітчизняній психолого-педагогічній та методичній літературі практично не приділяється уваги.

Безумовною метою музики є і залишиться, насамперед, її вплив на естетичне виховання людини – залучення її до світу прекрасного, виховання її почуттів (всього спектру від симпатії до антипатії), виховання й розвиток духовної сфери людини, а також залучення її до світової культури. Але сьогодні не менш важливим є розгляд інших аспектів впливу музики на людину, які пов'язані з проблемою навчання та виховання дітей з порушеннями розвитку у дитячих закладах.

Поняття “діти з порушеннями розвитку” та “діти з особливими потребами” об'єднують у собі категорії дітей від тих, що мають незначні відхилення у поведінці, до тих, які мають значні складні порушення фізичного, психічного та розумового розвитку. Але загальним для всіх цих дітей є те, що певні порушення розвитку деформують особистість дитини, пов'язану з його “Я”, знижують активність або значно порушують розвиток всіх психічних процесів, що призводить до проблем соціалізації дитини, порушенню процесів сприйняття та відчуття навколишнього світу і самого себе, зниженню діяльності, що в свою чергу, з часом, частково або зовсім вилучає людину із соціального життя.

Метою нашої статті є розгляд музики як засобу навчання та виховання дітей, який сприяє процесу активізації психічних процесів дитини з порушеннями розвитку.

Ще на початку ХХ століття Б.В. Асаф'єв, видатний музичний педагог і просвітитель, головною й найважливішою функцією музики вважав її безпосередній вплив на емоційну та психічну сфери людини. Відповідно до цього, музичне виховання

повинне виходити з природи основних психологічних особливостей дитини – образного сприйняття і мислення. Розвиток інтелектуальної сфери дитини засобами музики він навіть виділяв в окремий напрямок викладання музики у загальноосвітній школі. [1]

Саме особливість психічного впливу музики видатний психолог Л.С.Виготський зв'язував з організацією поведінки людини та її життєвими настановами. : “Якщо музика безпосередньо не диктує тих вчинків, що повинні за нею йти услід, то все–таки від її основної дії, від того напрямку, який вона дасть психічному катарсису, залежить і те, яких сил вона додасть життю, що вона визволить, а що відтіснить усередину.”[2, С. 332] Мова йдеться про безпосереднє моральне виховання людини й виникнення самоконтролю, що відбувається, однак, без прямого тиску на його особистість, його „Я”. Одночасно з цим музичне виховання активізує образне сприйняття та мислення людини.

Видатний музичний педагог Шацька В.Н., яка щільно займалась питаннями музичного виховання та безпосередньо працювала з дітьми, неодноразово підкреслювала, що музика є „могутнім засобом самовиразу людини”, засобом відкриття свого внутрішнього світу самому собі та оточенню. Саме тому вона наполягала на створенні для підростаючого покоління такого середовища, яке б допомагало йому не тільки в музичному розвитку, але й у виявленні себе. [5] Таким чином, музика виступає як засіб, що сприяє виявленню дитиною себе як особистості, осмисленню свого “Я”, та свого місця як людини у навколишньому світі.

Спираючись на свій власний багаторічний досвід роботи з дитячим колективом, видатний педагог свого часу В.О.Сухомлинський вважав музику найважливішим засобом морального та розумового виховання людини, й “найсприятливішим тлом” для виникнення духовної єдності вихователя та дітей. Неодноразово у своїх працях він вказував, що музика є засобом самовиховання, особливо якщо вона виконується безпосередньо перед дитиною (не грамзапис) і в ній присутні звуки природи: “тиша ланів, шепіт дібров, пісні жайворонків...” Лише тоді у дитини є велична можливість почути навколишній світ, відчутти себе його частиною та залучитись до його життя. [4, 312] Саме тому є підстава вважати музику засобом, який активно зв'язує дитину з оточуючими його людьми, навколишнім світом, що в свою чергу призводить до розуміння стосунків серед людей та більш кращої соціалізації дитини.

Виходячи із схожого розуміння музики, у 1951 році, в якості експерименту, в Угорщині були організовані перші школи з поширеним викладанням музики – щоденним уроком музики. Експеримент відбувся завдяки зусиллям видатного композитора та музичного педагога Золтана Кодая, який розробив нову музичну педагогіку, що будується на співі. З.Кодай вважав, що ці школи є не тільки музичними, “але й людськими”, тому що “без музики людина не може бути повноцінною – лише фрагмент”. [3, С. 5]

Даний експеримент виявив, що успішність в цих школах з усіх предметів стала значно більше, ніж в інших. Видатні педагоги того часу, такі як В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, Бела Барток, Карл Орф, Герг Піхт, В.Вебер та інші, в своїх педагогічних працях описували та аналізували такий феномен. Вони стверджували, що щоденні заняття музикою настільки активізують психічні процеси дитини, що вона „проявляє більше сприймання щодо інших предметів”. А також в дитині відбуваються певні позитивні зміни, пов'язані перш за все з дисципліною (самоконтролем) і соціальною поведінкою. [4; 3]

Експеримент з введенням музичної педагогіки у школи пізніше був підхоплений у Німеччині, Франції та Швейцарії, де був підтверджений позитивний результат впливу музики на активізацію пізнавальної діяльності взагалі та духовний рівень кожної дитини особисто. Так, видатний музичний діяч Німеччини Ф.Мессершмідт у своїх „Експертних висновках та дослідженнях комісії з питань освіти” (1970 р.) та В.Вебер, М.Шпихингер та Ж.–Л.Патрі у праці „Музика створює школу” (1991 р.) теж відзначали здібність „музичного навчання суттєво підвищувати успішність з інших предметів, оскільки музика у певних дозах розкриває органи духу” [3, С. 7]

Таким чином, узагальнюючи цей практичний досвід, можна сказати, що викладання музики слід розглядати ані в якості спеціального предмету, який надає специфічні знання, а в ролі центрального предмету викладання, на рівні математики або мови. В такому разі музика, як предмет, активізує психічні процеси дитини,

особливо сприйняття та розумову діяльність, підвищує навчальну діяльність дитини, формує її як людину та сприяє накопиченню духовного досвіду.

Сучасний видатний німецький педагог Вольфганг Вюнш, спираючись на філософію та педагогічні твори відомого німецького філософа Р.Штайнера, розробив концепцію формування людини засобом музики. Узагальнюючи свій більш ніж 30-річний досвід викладання музики в загальноосвітній вальдорфській школі, виявив, що введення музики не тільки під час спеціальних занять, а й щоденно в ритмічній частині уроку (півгодини першого уроку дня) з 1 до 9 класів, активізує та „привносить свідомість в світ душевних та духовних переживань” дитини. [3] Щоденна музична діяльність, що враховує стан дитини, а саме – активна, для дітей що потребують пробудження, або заспокійлива, для дітей що занадто збуджені, готує розум дитини до сприйняття навчального матеріалу та до пізнавальної діяльності, тобто спрямована на активізацію мислення.

Саме музику В.Вюнш розглядає як основний засіб виявлення взаємозв'язку людини та світу. За необхідним, виходячи із його досвіду, є використання музики певним чином (певні засоби, методи та форми) під час особливих періодів дитини – вікових криз (рубіконів). [3] Саме тоді (вік 9,5 років, 12 років та пубертат) відбувається розлад та дисгармонія всіх психічних процесів дитини, що надає підставу охарактеризувати її поведінку, як неадекватну або девіантну.

Багато методичних рекомендацій В.О.Сухомлинського та В.Вюнша щодо використання музики у навчанні та вихованні дітей сьогодні успішно використовується провідними педагогами вальдорфських та лікувально-педагогічних шкіл світу, включаючи Росію та Україну (м. Харків, ХПСЗНВК „Фенікс” для дітей з особливими потребами; м. Київ, Лікувально-педагогічний центр “Сонячне подвір'я”).

Отже, виходячи із аналізу теоретичних ідей та практичного досвіду видатних музичних діячів та педагогів нашої країни та Європи ХХ ст. можна зробити висновок, що музика сприяє виникненню у дитини самоконтролю та надає йому можливість самовиразу, суттєвим чином впливає на навчальну діяльність дітей, сприяє поліпшенню та розширенню сприйняття, що в свою чергу активізує процес мислення, та пов'язує дитину з життям навколишнього світу.

Таким чином, ми бачимо, що музика позитивно впливає саме на ті психічні процеси, які мають певні відхилення або порушення у дітей з особливими потребами. Це дозволяє нам вважати музику засобом навчання та виховання, який активізує психічні процеси дитини з порушеннями розвитку, особливо сприйняття та мислення, та сприяє усвідомленню власної особистості та виникненню форм самоконтролю, налагоджуванню його взаємовідносин з навколишнім світом, включенню дитини до процесу діяльності (або різних видів діяльності) та загального життя суспільства.

Питання застосування музики певним чином (підбір форм, методів, засобів, видів музичної діяльності з урахуванням специфіки порушень) під час занять з дітьми з особливими потребами з метою найбільш ефективного позитивного впливу на психічну та розумову сфери дитини потребують окремої уваги та являються ціллю наших подальших досліджень.

Література

1. Асаф'єв Б.В. Вибрані статті про музичну освіту й просвіту. – М:Музика., 1965. – 151 с.
2. Виготський В.Л. Психологія мистецтва. – Л., 1965. – 575 с.
3. Вюнш В. Формування людини засобом музики. – М., 1998. – 160с.
4. Сухомлинський В.о Павлівська середня школа. Вибрані твори. – Київ, 1980. – Т.4. – С. 7 – 412
5. Шацька В.Н. Звіт про музичну роботу і нариси роботи в дослідній станції. Революція–мистецтво–діти. – М., 1988. – Ч.2. – 198 с.
6. Штайнер Р. Загальне знання про людину. – М., Парсифаль, 1999. – 400 с.

Татьянчикова І., Манько О.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі навчання дітей основам образотворчої діяльності, виявлені потенційні можливості розвитку учнів допоміжної школи на уроках образотворчого мистецтва, визначені шляхи підвищення ефективності виховання і розвитку учнів засобами образотворчої діяльності.

Ключові слова: система корекційно-виховної роботи, види занять з образотворчого мистецтва: декоративне малювання, тематичне малювання, малювання з натури.

Перед допоміжною школою стоїть завдання підготувати своїх вихованців до продуктивної, суспільно-корисної праці. Значення цього завдання підвищується у зв'язку з тим, що розумово відсталі складають найбільший відсоток серед аномальних дітей. Ось чому підготовка до життя достатньо великої групи осіб та включення їх у виробничу працю – важлива соціальна проблема.

При цьому особлива роль належить таким видам роботи, які викликають в учнів підвищений інтерес та емоційно-позитивні стосунки. До них відноситься образотворча діяльність.

Велике значення корекційно-виховної роботи в процесі образотворчої діяльності, а також доцільність пошуку дидактичних шляхів, які сприяють рішенню спеціальних завдань допоміжної школи засобами малювання, визначили актуальність нашого дослідження.

Проблема виховання і розвитку учнів допоміжної школи є особливо значущою в світі теорії Л.С. Виготського про ведучу, стимулюючу роль навчання в розвитку дитини. Ця концепція в останні роки набула особливої важливості, яка підтверджується дослідженнями загальної психології і педагогіки (Ю.К. Бабанський, Д.М.Богоявленський, П.Я.Гальперин, Л.В. Занков, О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін і ін.).

Ідеї Л.С. Виготського про можливість і необхідність психічного розвитку дітей в процесі навчання грають вирішальну роль і в питаннях спеціальної педагогіки. При цьому в працях Т.О. Власової, І.Г. Єременка, В.І. Лубовського, В.Г. Петрової, Ж.І. Шиф і інших дефектологів виявлені значні потенційні можливості розвитку психіки аномальної дитини, які найбільш успішно реалізуються в спеціально організованих умовах, коли застосовуються різноманітні коригуючі засоби.

Експериментальне навчання на уроках образотворчого мистецтва здійснювалося в процесі різних видів малювання (декоративного, з натури, тематичного). Був також передбачений так названий підготовчий період навчання (ми його назвали пропедевтичним), який був спрямований на збагачення сенсорного досвіду і розвиток моторики учнів.

Значимість сенсорного виховання дітей була розглянута в працях Л.О. Венгера, Н.П. Сакуліної, Н.П. Павлової, В.Г. Петрової, Ж.І. Шиф, які також підкреслюють необхідність збагачення чуттєвого досвіду розумово відсталої дитини.

Експериментальна система занять базувалася на сучасній науковій концепції про місце дидактичної гри і продуктивних видів діяльності в сенсорному вихованні і розвитку дітей. Вона включала в себе комплекс вправ, які були направлені на те, щоб навчити дітей більш повно і точно сприймати предмети, їх властивості і відношення. В основу підготовчого етапу був покладений принцип об'єднання змістовної предметно-практичної діяльності учнів з діяльністю образотворчою. Це передбачало органічне поєднання спеціально підібраних ігор з заняттями малюванням, раціональне використання наочних і мовних засобів навчання, розширення практики використання сенсорних еталонів. Суттєвим моментом кожного уроку було проведення гімнастичних вправ для кисті і пальців рук. Такі вправи є надійним засобом підвищення працездатності кори головного мозку. Ми також на уроках використовували спеціальні графічні вправи і систему формування початкових технічних навичок для покращення процесу малювання.

На уроках декоративного малювання особливу увагу ми приділяли розвитку у дітей зорово-рухової координації, а також окремим компонентам графічних дій, засобами художньої виразності (декоративність і ритмічність елементів узору, багатоманітність кольорових поєднань).

Успішність рішення задач розвитку дітей на цих уроках можна лише за умов достатньої вправляємості. На це ми робили особливе упирання.

Малювання за зразками слід розглядати як засіб корекційно-виховної роботи. Ми виходили з того, що високі показники розвитку аналітико-синтетичної діяльності на уроках декоративного малювання (робота за зразками) можуть бути забезпечені за умови активної практичної діяльності самих учнів. Тому все експериментальне навчання будувалось на використанні цієї діяльності. Також в процесі роботи над зобразом особа увага приділилась розвитку просторового аналізу. Ми навчали дітей встановлювати зв'язок між словом, образом і рухом, які особливо закріплені в графічних діях в процесі малювання орнаменту.

При малюванні з натури ми робили упирання на предметно-практичну діяльність школярів і їх чуттєвий досвід, включення в процес зображення комплексу рецепторів, що забезпечують благоприємні умови для роботи над малюнком. Також ми приділяли особливу увагу аналізу об'єкта зображення, поєднання і роз'єднання цілого і частин натури, мовленнєвому звіту і аналізу, який передував образотворчим діям учнів.

На уроках тематичного малювання ми використовували спеціально підібрані розповіді – описи, ілюстрування яких передбачало передачу в графічній формі знайомих дітям предметів, які знаходились в визначених просторових відношеннях. Ці розповіді – описи, як нами було встановлено, мали найбільший корекційний ефект, тому що удосконалення зорових уявлень в процесі занять тематичним малюванням складає важливу ланку в розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів.

Також процесу тематичного малювання передувала предметно-практична діяльність учнів, яка передбачала не тільки вербальне визначення заданої ситуації, але й моделювання її об'єктами, які зустрічалися в розповіді.

В процесі експериментального навчання ми намагались створити навколо дітей емоційні позитивні обставини і позитивне відношення до пред'явлених завдань. Це ми визначили як емоційний тонус образотворчої діяльності учнів.

Таким чином, проведене нами дослідження було спрямоване на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів розвитку і виховання молодших школярів засобами образотворчої діяльності.

Нами було встановлено, що під впливом ціленаправленого навчання на уроках образотворчого мистецтва відбуваються суттєві зміни.

Так, на уроках малювання з натури відбуваються зрушення в повноті сприймання спостережуваних об'єктів. Кількість ознак, самостійно виділених учнями, зростає в 2,2 рази і складає в середньому 9,3 на одного учня, що значно вище показників контрольних класів.

Під впливом навчання учні краще вирішують питання композиції малюнка, правильно розміщують зображення на площині, розуміють співвідношення основних величин об'єкту. У школярів, які навчались по експериментальній програмі, результати виявились в 1,8 раз вище, ніж в учнів контрольної групи.

Під впливом корекційно-виховної роботи розумово відсталі школяри точніше зображують предмети симетричної форми. В експериментальній групі з цим завданням впоралися 61,6% учнів, в контрольній – лише 40,5% учнів.

Найбільш складний вид роботи для учнів допоміжної школи – тематичне малювання. Перехід до нього слід здійснювати лише тоді, коли у дітей є деякий запас графічних образів.

Наше дослідження показало, що в результаті ціле направлено педагогічного впливу в 3–4 рази зменшується кількість відволікань під час роботи над тематичним малюнком. Водночас підвищується пізнавальна активність учнів. Це позначається в збільшенні кількості питань у зв'язку з образотворчою діяльністю. Пасивне відношення дітей до об'єкту зображення змінюється потребою учнів дістати про нього більш точні свідки. Зріст пізнавальної активності школярів впливає і на

підвищення якості малюнків. У зв'язку з цим, до кінця учбового року кількість добрих і відмінних оцінок зростає в 1,5 – 1,6 разів.

Наше дослідження також показало, що під впливом спеціальної корекційно-виховної роботи на уроках образотворчого мистецтва в учнів спостерігається позитивна динаміка емоційно-естетичного розвитку. Це проявляється в розширенні спроможностей дітей бачити, розуміти і оцінювати об'єкти, які сприймаються, а також в їх намаганні виконати малюнок краще, при цьому в них спостерігається емоційна чуйність.

В процесі формуючого експерименту ми переконалися в тому, що важливе значення в організації корекційно-виховної роботи на уроках образотворчого мистецтва має емоційний тонус при викладанні учбового матеріалу, збудження активності школярів шляхом пояснювання їм суспільної значимості образотворчої діяльності, а також використання різних додаткових стимулів.

В процесі спеціальної педагогічної роботи всі показники образотворчої діяльності учнів з порушенням інтелекту, а також рівень їх розвитку і виховання знано покращуються.

Проведене нами дослідження дозволило вийти на наступні висновки:

- заняття малюванням є важливим засобом всебічного розвитку і корекції відхилень в розвитку розумово відсталих учнів;
- учні з порушенням інтелекту володіють значними потенційними можливостями, які мають бути успішно реалізовані за допомогою відповідної методики на уроках образотворчого мистецтва;
- корекція недоліків розвитку і виховання учнів допоміжної школи відбувається лише за умови спеціальної організації уроків образотворчого мистецтва;
- образотворча діяльність учнів з порушенням інтелекту відіграє значну роль в процесі їх соціальної і трудової адаптації;
- головне завдання уроків образотворчого мистецтва в допоміжній школі полягає не стільки в тому, щоб навчити дітей зображати які-небудь предмети і явища, скільки в тому, щоб оптимальним чином використовувати її в якості важливого педагогічного засобу, направленою на корекцію притаманних дітям недоліків;
- корекційно-розвиваючий ефект занять з малювання може бути досягнутий в тому випадку, коли враховуються особливості образотворчої діяльності розумово відсталих школярів, використовуються спеціальні педагогічні методи і прийоми, засоби навчання, які забезпечують максимальне застосування позитивних потенційних можливостей учнів, робиться упирання на „зону найближчого розвитку” школярів.

Проведене нами дослідження показало, що є визначені резерви для удосконалення учбово-корекційного процесу на уроках образотворчого мистецтва з метою поліпшення їх результативності і якості. Вирішальну роль в реалізації цього завдання відіграє система планування і організації корекційно-виховної роботи, направленої на розвиток пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів засобами уроків тематичного малювання. Ми вважаємо, що для підвищення ступеня розвитку пізнавальних процесів у розумово відсталих школярів на уроках тематичного малювання необхідно:

1. Комплексне планування учбових, корекційно-розвиваючих і виховних цілей кожного уроку тематичного малювання відповідно завданням допоміжної школи, специфіці психофізичного розвитку і особливостям образотворчої діяльності розумово відсталих дітей. Розвиток пізнавальної діяльності учнів з порушенням інтелекту напряму залежить від того, наскільки вчитель свідомо виділяє ці спеціальні завдання, відсутність яких різко знижає розвиваючий характер занять з малювання на теми.

2. Виділення в змісті навчання малюванню на теми головної ланки, яка посилює корекційно-розвиваючий вплив цих уроків: підпорядкування змісту кожного уроку удосконаленню передусім пізнавальної і емоційно-вольової сфері учнів.

Уроки тематичного малювання, що підтверджується даними нашого дослідження, особливо сприятливі для закріплення в графічній формі зорових образів тих чи інших предметів і встановлення взаємовідношень між ними. Ілюстрування спеціально підібраних тем і творів-описів повинне раціонально використовуватись для формування у дітей також просторової орієнтировки і розвитку уявлень (у тому числі й кольорових).

3. Вибір оптимальної структури уроку малювання на теми, яка передбачає визначену дрібність учбового процесу і наявність в ньому значної кількості мікроетапів, педагогічних ситуацій, які повинні бути направлені на реалізацію завдань розвитку пізнавальних процесів у дітей.

4. Застосування найбільш раціональних корекційних методів і засобів навчання, які розраховані на урахування специфічних особливостей пізнавальних процесів у розумово відсталих школярів.

Необхідно спеціально підкреслити важливу роль предметно–практичної діяльності учнів, яка повинна передувати процесу навчання малюванню на теми і тісно бути пов'язана з вивченням присутніх об'єктів зображення. Значне місце при цьому повинна посідати регуляція графічних дій школярів за допомогою мови, повторювання дітьми мовленевої інструкції, запам'ятовування правил малювання, вербальний опис композиційного рішення малюнка на тему.

5. Здійснення диференційованого підходу до учнів, який передбачає оптимальне поєднання загальнокласних, групових і індивідуальних форм навчання.

Вчителю необхідно запам'ятати, що необхідність диференційованого підходу в навчанні малюванню на теми обумовлена різним ступенем зниження інтелекту дитини, неоднаковою сформованістю її графічних навичок, специфічними проявами в області емоційно–вольової сфери та різними можливостями оволодіння школярами етапами виконання малюнка на тему.

Серед питань, пов'язаних з диференційованим підходом на уроках тематичного малювання, суттєве значення має також зміст роботи, яка виконується. Це стосується і структурної складності, і об'єму графічних завдань, якими можуть відрізнятися сюжетні роботи, які треба виконувати.

6. Систематичний аналіз продуктивності корекційно–виховної роботи на уроках тематичного малювання і ретельний аналіз робіт учнів з окремих тем.

Такий підхід є необхідним для виявлення, з одного боку, підсумкових даних, які одержуються в процесі занять тематичним малюванням; з другого боку, аналіз результатів має важливе значення для планування роботи на наступних етапах, урахування типових помилок і встановлення шляхів їх запобігання.

Література

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1974. – 315 с.
2. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1982. – 297 с.
3. Кузин В.С. Основы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1972. – 270 с.
4. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 239 с.
5. Петрова В.Г. Обучение учащихся 1– 4 классов вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1976. – 398 с.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА	3
БАБЕНКО Б.	3
<i>КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ УЧАСНИКІВ ПРОГРАМ ІЗ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ</i> <i>АДМІНІСТРУВАННЯ ШКІЛ В УНІВЕРСИТЕТАХ США</i>	3
БАБКОВ М.	6
<i>ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ:</i> <i>МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ</i>	6
ГУРОВ И., НЕФЁДОВА И., ЛЕБЕДЬ А.	10
<i>КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ЗАДАЧАХ ОПТИМАЛЬНОГО</i> <i>УПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ</i>	10
КАРЛОВСЬКА Г.	13
<i>ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ТЕХНОЛОГІЙ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ:</i> <i>ОСНОВНІ ВИСНОВКИ</i>	13
КАРУТІН Є.	17
<i>НАПРЯМКИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ</i>	17
КЛЮЧНИК В.	21
<i>ЗАОЧНА ОСВІТА: НЕОБХІДНІСТЬ І НАПРЯМКИ ГУМАНІСТИЧНОГО</i> <i>ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ</i>	21
КОЛЮПАНОВА А.	26
<i>ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА (ШКОЛА, СІМ'Я,</i> <i>ТЕХНІКУМ) ЯК УМОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ</i>	26
ЛИСАК Л.	31
<i>ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ КУЛЬТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ</i> <i>СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ</i>	31
МАЛИНОВСКАЯ М.	35
<i>РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА И ПРАВОВОГО ГОСУДАРСТВА В</i> <i>УКРАИНЕ</i>	35
МЕДВЕДЄВА І.	39
<i>НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ</i> <i>МУЗЕЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ</i> <i>НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ</i>	39
МУХІНА Г.	44
<i>ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ</i> <i>ЮРИДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ</i>	44
НІЗОВЦЕВ А.	48
<i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО МЕТОДУ</i> <i>НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i>	48
ОСАДЧА І.	53
<i>СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ</i> <i>ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</i>	53
ПОПОВА Г., ПОПОВ М.	55
<i>ІМІДЖ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ</i>	55
РУДЕНКО Ф.	60
<i>ВИКОРИСТАННЯ ПРАВОВИХ СИТУАЦІЙ І ТЕСТІВ У ФОРМУВАННІ ПРАВОВОЇ</i> <i>КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРАВОЗНАВСТВА</i>	60
САВІНКОВА І.	63
<i>ДО ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	63

САЯПІНА С.	66
<i>ОСОБИСТІТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	66
СОЛОМАХІНА О.	68
<i>ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА</i>	68
ЯЦІНІНА Н.	71
<i>КОМПОНЕНТИ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	71
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	76
ДУДНИК А.	76
<i>УЧБОВА МОТИВАЦІЯ ТА ПІЗНАВАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЛІЦЕЮ ТА ЗОШ</i>	76
ЗАРИЦЬКА В.	79
<i>ДЕРЖАВНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ</i>	79
ОДИНЧЕНКО Д.	84
<i>ДО ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ЕТНОГРАФІЧНИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У СХІДНОСЛОБОЖАНСЬКИХ СТЕПОВИХ ГОВІРКАХ ДОНБАСУ</i>	84
БАКЛАНОВА Л., КОТЕЛЕВЦЕВА Н., БАКЛАНОВ О.	86
<i>ДВОЧАСТОТНЕ УЛЬТРАЗВУКОВЕ ВИПРОМІНЮВАННЯ В ТЕХНОЛОГІЇ ОТРИМАННЯ БЕТА-КАРОТИНУ З РОЗСОЛІВ – ВІДХОДІВ ВИРОБНИЦТВА КУХОННОЇ СОЛІ</i>	86
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	91
БАЗАДЖИ Н.	91
<i>ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.МАКАРЕНКА</i>	91
БІЛЕЦЬКИЙ О.	94
<i>ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ЗЕМСЬКИХ ШКОЛАХ КАТЕРИНОСЛАВЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)</i> ...	94
БОБИЛЕВА Я.	97
<i>ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ</i>	97
ГАРАНЬ Н.	101
<i>СУСПІЛЬНЕ ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ</i>	101
ГОД Н.	104
<i>МОРАЛЬНО-ХРИСТІЯНСЬКІ ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ У “ФІЛОСОФІЇ ХРИСТА” ЕРАЗМА РОТТЕРДАМСЬКОГО</i>	104
ДОЛЖЕНКО А.	108
<i>СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМ ДІТЯМ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	108
ЗАВ’ЯЛОВА Л.	112
<i>ПРОФЕСІЙНІ РОЛІ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США В НАВЧАЛЬНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ</i>	112
КАЛІНА К.	116
<i>УКРАЇНСЬКІ ПЕДАГОГИ КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ</i>	116
КАРАПУЗОВА Н.	120
<i>З ІСТОРІЇ ПІДСУМКОВОГО КОНТРОЛЮ</i>	120

КАРЕЛІН М.	124
<i>СИСТЕМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ</i>	124
КОЗЬМЕНКО О.	128
<i>СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ</i>	128
КУЗЯКІНА М.	132
<i>СИСТЕМА ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В НІМЕЧЧИНІ: ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ</i>	132
КУЧАЙ Т.	137
<i>ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ</i>	137
ЛАЩИХІНА В.	141
<i>ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ (80–ТІ РР. ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.): ДОСВІД ФРАНЦІЇ</i>	141
ЛИМАРЄВА Ю.	145
<i>МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СВІДОМОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ХІХ СТОЛІТТЯ</i>	145
МАСИЧ В.	148
<i>З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОГО ЦИКЛУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ</i>	148
МАХОВСЬКА С., ПОПОВ М.	151
<i>ПРОБЛЕМА ВАЖОВИХОВУВАНOSTІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У ТВОРЧOSTІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО</i>	151
ОЛЕЯРНИК О.	154
<i>ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)</i>	154
ПОПЕЛЬНЮХ О.	159
<i>М.О. КОРФ – ПОСЛІДОВНИК ГУМАНІСТИЧНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ</i>	159
ПРАВДІВЦЕВА Ю.	162
<i>ІСТОРИЧНІ ЕТАПИ ПЕРЕБУДОВИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США</i>	162
СЕМЕНОВСЬКА Л.	166
<i>ІДЕЯ ПОЛІТЕХНІЗМУ В ПІДРУЧНИКОТВОРЕННІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)</i>	166
СКОМОРОСЬКА І.	172
<i>ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КНИГИ ТА ЧИТАННЯ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (20–30–ТІ РР. ХХ СТ.)</i>	172
ХАРЧЕНКО Т.	176
<i>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ (1833-1879 РР.)</i>	176
ЦИБУЛЬКО Л.	182
<i>ШКІЛЬНА СИСТЕМА ЛІХТЕНШТЕЙНУ</i>	182
ЧИРІКОВА Г.	185
<i>НІМЕЦЬКА СІМ'Я В ІСТОРИЧНОМУ РАКУРСІ</i>	185
ШЕЛЕХОВ В.	191
<i>ГРУПОВИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ІНЖЕНЕРНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ (20–І РР. ХХ СТ.)</i>	191

ЮРЧОНОК Ю.	196
<i>ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА СТОРІНКАХ ВІТЧИЗНЯНОЇ ФАХОВОЇ ПРЕСИ (50-ТІ РОКИ ХХ СТ.)</i>	196
ПОЧАТКОВА ШКОЛА	199
ЗАХАРОВА К.	199
<i>ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКОВИХ ПЕРСОНАЖІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ</i>	199
КОЗЛЕНКО І.	204
<i>КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	204
КОРКІШКО О.	207
<i>КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	207
ПРОЖКОВА О.	213
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛАХ АР КРИМ: АНАЛІТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ</i>	213
СНУРНІЦИНА Ю., АВДІЯНЦ Г.	220
<i>МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ</i>	220
ВИХОВАННЯ	226
ОХРІМЕНКО О.	226
<i>ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ – НАЙГОЛОВНІШЕ ЗАВДАННЯ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ</i>	226
СІЗОВ В.	229
<i>ЕСТЕТИКА ПОВЕДІНКИ, ЯК ЕСТЕТИКО-МОРАЛЬНА КАТЕГОРІЯ В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ</i>	229
ФОРОСТЮК І.	234
<i>ЗВ'ЯЗОК ДУХОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ І ЇХНІЙ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДІ</i>	234
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	238
ВАСИЛЬКОВА В.	238
<i>ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА ЯК ЕФЕКТИВНА УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</i>	238
ЗІНОВ'ЄВ О.	241
<i>ЕТАПНО-ЦИКЛІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТРУКТУРУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ІНВАЛІДІВ</i>	241
КУЗЬМІНА О.	247
<i>СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ ТА ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ</i>	247
МІНАКОВА Л.	249
<i>ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ</i>	249
НИКОЛАЄВА В.	252
<i>КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ДІЯЛЬНОСТІ ЦСССДМ ПО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ СІМЕЙ ГРУП РИЗИКУ</i>	252

ТАРАН Т.	257
<i>КУЛЬТУРА СІМЕЙНОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН</i>	257
ЧУМАК Л., ІСАКОВА Л.	263
<i>ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ</i>	263
ЧУМАК Л., ТКАЧЕНКО Ю.	266
<i>ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</i>	266
ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ	270
ГОРБУНОВА Н.	270
<i>СЛОВО ТА ЙОГО РОЛЬ У РІЗНИХ МОДЕЛЯХ ВЗАЄМОВІДНОСИН</i>	270
ПСИХОЛОГІЯ	275
АЛЕКСЄЄВА Т.	275
<i>ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ В КРИЗИСНИХ СИТУАЦІЯХ</i>	275
ЛУПАРЕНКО С.	279
<i>ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ</i>	279
ПАНАСЕНКО Е., ДИМИТРОВА С.	283
<i>ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ УЧНЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i>	283
САДОВА Т.	285
<i>АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</i> ...	285
ДЕФЕКТОЛОГІЯ	291
БЕКЕТОВА Ю.	291
<i>МУЗИКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ</i>	291
ТАТЬЯНЧИКОВА І., МАНЬКО О.	294
<i>ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	294

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск ХХХХ)

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 07.04.2008 р. Ум. др. арк. 18,9

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; tomaluda@mail.ru



Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

Підписано до друку 06.06.08.

Формат 60×84 1/16. Ум. др. арк. 18,75.

Зам. № 20. 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 № 3 2008 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 – 7-16 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-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (8-06262) 3-98-16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович. Секретар – Черкашина Людмила Анатоліївна.

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 діалозі 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, подходит) – 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 англійської 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.