

**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 ХІІ )*

Слов'янськ, 2008

ISBN 5–7763–4577–4  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г.94

**Гуманізація навчально–виховного процесу:** Збірник наукових праць.  
– Вип. ХЛІ /За заг.ред. проф. **В.І.Сипченка**. – Слов’янськ: СДПУ, 2008. – 307 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.  
**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор..  
**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Яворська С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор.  
**Омельченко С.О.** – доктор педагогічних наук, доцент.  
**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, професор.  
**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

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

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

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов’янського державного педагогічного університету та інших вузів України.

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

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

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

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов’янського державного педагогічного університету  
(протокол № 9 від 05.06.2008 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

**ВИЩА ШКОЛА****Борисов В.****ФАКТОР ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У  
ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЗАЙНЯТОСТІ МОЛОДІ**

*Рівень загальної та професійної освіти є найбільш об'єктивною якісною характеристикою економічної активності молоді. Стратегія на етапі вибору професії визначається двома основними моментами: прагненням досягти високого конкурентоспроможного рівня власних ресурсів та бажанням задовольнити власні матеріальні потреби, сформовані на основі нових споживчих стандартів.*

**Ключові слова:** освіта, професійна підготовка, самореалізація особистості

**Постановка проблеми.** Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Реформування освіти передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на “ключові компетентності”, оволодіння якими дозволить учням вирішити різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті.

Освіта і професійна підготовка надає молодій людині кваліфікацію, розвиває в неї ділові навички та підприємливість, здатність до реалізації на практиці наукових ідей і технічних розробок.

Рівень загальної та професійної освіти є найбільш об'єктивною якісною характеристикою економічної активності молоді. З урахуванням рівня освіти молоді здійснюється: визначення потреби в робочих місцях щодо різних статево-вікових груп і вимог до змісту праці; удосконалення методів і форм підготовки кадрів відповідно до потреб інноваційного розвитку; розподіл трудових ресурсів молоді за сферами та галузями діяльності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Природженим мотиваційним потягом, який є головною рушійною силою поведінки та розвитку особистості є прагнення до пошуку та реалізації людиною особистого життєвого смислу. Кожен відповідає за визначення та здійснення унікального сенсу власного життя. І продуктом реалізації цього сенсу стає самоактуалізація особистості [4].

Сповненим смислу є життя кожного, хто назавжди пов'язує свою долю з долею власного народу. Почуття цієї єдності рятує від страху минулості і скінченності індивідуального існування, натомість відкриваючи перспективу причетності до вищих цінностей буття.

«Оцінка освітнього потенціалу молоді враховує такі показники: чисельність молоді, яка має вищу та середню освіту; частка молоді з вищою та середньою освітою в загальній чисельності молоді; динаміка чисельності

молоді, яка навчається, за видами навчання; розвиток і рівень професійної освіти: чисельність і склад молоді, яка навчається; розподіл випускників за професіями та галузями економіки; професійно-кваліфікаційна структура молоді; чисельність наукової молоді та її розподіл по галузях науки; особливості освітньої структури окремих груп молоді (за статтю, віковими групами, типом місцевості та регіонами тощо)» [3, С.33]. Обсяги професійної підготовки у вищих навчальних закладах за останні роки досить швидко зростають. На початок 2002/2003 навчального року налічувалося 667 закладів базової вищої освіти та 330 закладів повної вищої освіти. Особливо швидкими темпами відбувається розвиток системи повної вищої освіти. У 2002/2003 навчальному році прийом до вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації порівняно з 2000/2001 навчальним роком збільшився на 62,2 тис. осіб.

З іншого боку на ринку праці відчувається помітний дефіцит на фахівців з робітничих професій, які мають спеціальну професійну освіту.

**Мета статті.** Проаналізувати роль фактора освіти і професійної підготовки у забезпеченні зайнятості молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Молоді традиційно приписують більш високий освітній рівень порівняно із старшим поколінням, хоча за сучасних умов цей факт вже є не таким незаперечним. Усе більші контингенти молоді з'являються на ринку праці, не маючи не лише професійної, але й закінченої середньої освіти. Це зумовлено тим, що держава фактично зняла з себе обов'язок щодо забезпечення виконання Закону про обов'язкову середню освіту. Крім того, наявність суттєвого розриву між теоретичною підготовкою професійних навчальних закладах та практичними аспектами конкретної трудової діяльності робить неадекватною реакцію потенційного роботодавця на можливо високий рівень підготовки молодих спеціалістів, не підкріплений відповідним розвитком трудових умінь та навичок.

Невідповідність запитів і вимог роботодавця реальним характеристикам молоді, яка виходить на ринок праці, поєднується з далеко не завжди обґрунтованими уявленнями молоді про шляхи адаптації у сфері праці та зайнятості. Сьогодні загальноосвітня школа фактично втратила позиції в професійній орієнтації молоді. Школа не забезпечує учням можливості вибору навчального закладу чи спеціальності, за якою буде здійснюватися навчання на основі аналізу реальної ситуації на ринку праці. І як результат – вибір абітурієнтом робиться, виходячи з ідеальних уявлень про майбутню роботу.

Ми погоджуємось із думкою Д. Тхоржевського про те, що сучасному працівнику вже мало знати і вміти, для нього найважливішим стає момент самореалізації. Це досить часто проявляється і в спробах початкового самоствердження молоді людини через вибір престижної професії. При цьому досить часто реальна можливість працевлаштування або ігнорується, або стає новим стимулом у подальшому самоствердженні [1].

Зазначимо, що престижність робітничих професій весь час знижується. І тут є провина держави, яка не піклується про підняття престижності робочих професій, не інформує про стан розвитку ринку праці. Загальноосвітня школа демонструє зневажливе ставлення до трудового навчання та креслення, що позначається на здатності молоді до опанування професіями, які користуються попитом на сучасному ринку праці.

Система професійно–технічної освіти на початку 90–х рр. минулого століття не змогла адекватно відреагувати на зміни, які сталися в ході реформ у попиті на працю та професійну підготовку молоді за професійно–кваліфікаційними напрямками. Профтехучилища скорочували набір абітурієнтів і випуск кваліфікованих робітників, практично не змінюючи професійної складової структури підготовки учнів.

Відродженню системи професійно–технічної освіти сприяє співпраця з державною службою зайнятості. Проте відсутність комплексного дієвого механізму державного замовлення молодих спеціалістів та регулювання набору учнів до професійно–технічних закладів. Продовження випуску навчальними закладами спеціалістів. На яких відсутній або недостатній попит на ринку праці, ускладнюють ситуацію з молодіжною зайнятістю.

Для сучасної системи освіти характерні такі проблеми:

- невідповідність рівня кваліфікації випускників вимогам роботодавців (на ринок праці виходить професійно ненавчена та недостатньо навчена молодь такий кваліфікаційний рівень випускників задовольняє тих керівників, на підприємствах яких використовуються застарілі технології та обладнання);

- відсутність у молодих спеціалістів практичних навичок за отриманою спеціальністю;

- переобтяженість навчальних планів дисциплінами, що не працюють на підвищення саме фахової підготовки і як наслідок недостатня професійна підготовка випускника;

- недостатній рівень кваліфікації викладацького складу (невелика кількість викладачів своєчасно проходить підвищення кваліфікації і має не тільки уявлення про сучасні виробничі технології, а й має навички їх застосування на практиці).

Стратегія на етапі вибору професії визначається двома основними моментами: прагненням досягти високого конкурентоспроможного рівня власних ресурсів та бажанням задовольнити власні матеріальні потреби, сформовані на основі нових споживчих стандартів.

У цілому розподіл за навчальними закладами відбиває диференціацію молоді залежно від рівня навчального закладу, який вони закінчили. Випускники середніх шкіл посідають місця в навчальних закладах III–IV рівнів акредитації і навіть місця в навчальних закладах I–II рівнів акредитації вони посідають частіше за інших, у той час, як випускники професійно–технічних училищ переважно рідко продовжують навчання,

особливо у навчальних закладах III–IV рівнів акредитації, бо більша їх частина іде працювати.

Враховуючи особливості функціонування сучасного ринку праці ми вважаємо, що ефективна професійна орієнтація можлива за умов профільного навчання старшокласників.

Як зазначено у Концепції профільного навчання в старшій школі, профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти, кадрових, інформаційних ресурсів школи; соціальної і виробничої структури регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді [2].

**Висновки.** Під час навчання у молоді відбувається певне залучення до професії. Фактор освіти та професійної підготовки є визначальним у забезпеченні зайнятості молоді.

### *Література*

1. Андріяшин В.І., Антонів П.М., Вихрущ А.В., Дмитренко П.В., Тхоржевський Д.О. Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін.– К.: КДПІ, 1992.– 72с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.– 2003.– №4. –15с.
3. Соціальні проблеми працевлаштування молоді/ О.М.Балакірева (керівник авт. кол. В.В.Онкієнко, О.В.Валькована та ін.. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004.– 144с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла.– М., 1990.– С.10–20.

*Безумова Н.*

## **КОНТЕКСТНІ ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ**

*У статті розглянуто мета та зміст сучасного громадянського виховання молоді. Подано класифікацію часткових цілей громадянського виховання.*

**Ключові слова:** громадянське виховання, громадянськість, громадянська свідомість, громадянська культура.

**Постановка проблеми.** Формування громадянськості відбувається в єдності процесів соціального виховання і соціального розвитку особистості як суб'єкта соціальної діяльності і суб'єкта саморозвитку, самовиховання, самореалізації в соціумі. Результатом цього процесу є набуття особистістю громадянської позиції, що ґрунтується на високих ідеях і почуттях соціальної відповідальності, економічної, правової, моральної, національної гідності, готовності особистості до діяльності, що відповідає вимогам суспільства.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Термін «громадянська освіта» трактують по різному – як підготовку громадянина певної держави [1], як виховання в людини вмінь і навичок демократизму [2] або як правову просвіту [3]. Таке різноголосся властиве не лише Україні – в багатьох державах світу можна зустріти превалювання тієї чи іншої моделі

громадянської освіти. Теорія формування громадянськості будується на інтеграції найбільш продуктивних ідей, що визначають цілі, принципи, зміст і засоби соціалізації, виховання і розвитку особистості. Провідна роль в цьому процесі належить громадянському вихованню.

**Мета статті.** В деяких роботах громадянське виховання визначається через сукупність формуємих особистісних якостей. На нашу думку, необхідно виявлення його сутності, яка б вміщувала в собі загальні і специфічні, притаманні тільки громадянському вихованню ознаки.

**Виклад основного матеріалу.** Громадянське виховання ми розуміємо як цілеспрямований, свідомо реалізуємий педагогічний процес організації і управління діяльністю формуємої особистості громадянина з опанування соціально–політичного, правового, економічного, морально–етичного досвіду демократичних відносин. Якщо загальне виховання покликане сформувати культуру життєвого самовизначення особистості, то громадянське (як важлива його частина) спрямовано на формування культури громадянського самовизначення особистості. Загальною метою громадянського виховання у вищих навчальних закладах є формування у студентів готовності до опанування культури громадянської гідності і культури соціальної корисності – до діяльності, спрямованої на досягнення приватних і соціально значущих цілей, інтересів в умовах демократичного суспільства, світової соціальної і культурної інтеграції. Громадянське виховання, яке має неполітичний, неіндоктринований характер забезпечується педагогічною системою, суспільно–громадянською за змістом і громадянською за спрямуванням. Підкреслюючи суспільний, неполітичний характер громадянського виховання, треба відзначити. Що воно передбачає педагогічно орієнтовану і цілеспрямовану систему заходів з утворення умов для успішної адаптації і інтеграції молоді в соціум.

Часткові цілі громадянського виховання можна класифікувати (за ознакою впливу на сфери особистості) на три групи: цілі формування громадянської свідомості особистості – уявлень, поглядів, переконань, ідеалів; цілі формування емоційної сфери–почуття, ставлень; цілі формування поведінки, ставлення і участі в діяльності.

1. Цілі формування громадянської свідомості особистості– це філософсько–світоглядне самовизначення людини. Переконаність в справедливості демократичного устрою, істинності демократичних і гуманістичних цінностей; готовність до соціального і професійного самовизначення; усвідомлення необхідності турботи про оточуюче середовище. Це розвиток впевненості в необхідності особистої відповідальності і дисципліни, віри в перемогу закону і порядку.

2. Цілі формування емоційної сфери громадянина – розвиток почуття вірності і відданості батьківщині і Вітчизні, родині, впевненість в державі як гаранту дотримання демократичних прав і свобод, почуття відповідальності перед державою.

3. Цілі формування громадянської поведінки – це спрямованість на здоровий спосіб життя, досягнення життєвого успіху, протидія злу, законслухняність, притумлення асоціальних інстинктів, формування соціальної активності, соціальної мобільності, працелюбності.

Зміст громадянського виховання складають поєднані з особистісними переживаннями. Почуттями конкретні знання. На основі яких будуються громадянські переконання. Суспільний ідеал. Загальний зміст громадянського виховання, а також його компоненти, що складають базову основу, можна визначити через поняття «культура», яка є і мірою розвитку людини як громадянина.

Одним з важливих засобів розвитку громадянської свідомості особистості є громадянська освіта, просвіта молоді. Зміст громадянської освіти – це сукупність пов'язаних між собою економічних, правових. Політичних, етичних, екологічних і інших знань. Саме знання. Розум дозволяють громадянину розібратися в складній суспільно–політичній. Економічній обстановці. Встояти від спокус використання простих і швидких рішень в обставинах, що вимагають глибокого усвідомлення, творчого підходу. Витримки, встановити вірні зв'язки і відносини з суспільством, державою, виробити усвідомлену громадянську позицію, виконати свій громадянський обов'язок.

Сутність виховання як суспільної необхідності і процесу самореалізації індивідуальності може бути подана як дія двох тенденцій: обмежуюча індивіда суспільна необхідність і свобода, що прагне її подолати. Протистояння або тяжіння до гармонії цих тенденцій складає сутність основного педагогічного протиріччя. Це теоретичне положення дозволяє визначити основну ідею соціалізації і громадянського виховання особистості. яка полягає в досягненні відносної гармонії, балансу суспільних і приватних інтересів, що в свою чергу передбачає встановлення оптимального співвідношення формування культури корисності і культури громадянської гідності. «Соціальна культура», «культура громадянської гідності», «громадянська культура» – сукупність понять, що якісно характеризують відносини суспільного обов'язку і індивідуальної свободи і необхідності. Відбиваючи стан збалансованості відносної гармонії приватних інтересів з суспільними, соціальна культура вміщує такі підсистемні поняття. Як економічна культура, політична. Правова, екологічна. Морально–етична, професійна, сімейна.

Культура громадянської гідності у поєднанні з культурою духовною, проявляється на достатньому рівні розвитку свідомості. в усвідомленні особистої відповідальності за власну громадянську позицію і громадянське самовизначення. Важливою умовою формування громадянської гідності, на думку американських дослідників, є її економічна гідність. На наш погляд, зміст поняття громадянська гідність є інтегративним і включає, крім економічної, гідність політико–правову і моральну.



Моральна гідність особистості характеризується засвоєнням загальнолюдських морально–етичних норм і цінностей, переконаністю у власній самоцінності і цінності іншої особистості. потребою у повазі особистої індивідуальності, почуттям задоволення від дотримання принципів, саморуком до ідеалів. Громадянська гідність відбиває найвищий рівень розвитку свідомості особистості. Поняттям, інтегруючим соціальну культуру особистості і культуру її громадянської гідності є громадянська культура особистості. Громадянська культура особистості закріплюється у відповідних формах свідомості особистості, її реальній поведінці, вчинках.

Змістовно громадянська свідомість особистості вміщує політичну, економічну, правову, морально–етичну, естетичну, духовну. Професійну свідомість, що знаходять своє відбиття в процесі громадянської діяльності. Тому громадянська свідомість тісно пов'язана з категорією свободи волі як свободи вибору між добром і злом, як здатністю людини до самостійних дій. За які вона несе особисту відповідальність.

Важливими умовами розвитку громадянської свідомості особистості, її громадянської культури є: по–перше, розуміння суспільством сутності потреб, протиріч, процесів соціалізації молодого людини з метою розробки оптимальної технології її інтеграції у суспільство; по–друге, перехід державних, соціальних інститутів, зокрема сім'ї, школи, вищого навчального закладу, на іншу парадигму громадянського виховання, що передбачає перш за все пошук нового змісту, методів і засобів формування громадянської культури особистості в навчально–виховному процесі; по–третє, цілеспрямовані зусилля суспільства, родини. Власне самої особистості у встановленні зв'язків між процесами соціалізації і виховання. Особлива вагомість сім'ї і навчально–виховних закладів обумовлена тим, що тільки вони, взаємодіючи з іншими соціальними інститутами, здатні забезпечити оптимальну захисну функцію (соціальну, правову, моральну, психофізіологічну). Без розв'язання цієї задачі захист молодого людини від негативних впливів агресивного зовнішнього середовища неможливий успіх в організації активної діяльності молоді, в змісті якої закладаються суспільно–корисні установки, орієнтації.

**Висновки.** Спектр змістових характеристик особистісного прояву може бути визначений виходячи з:

- аналізу актуальності на сьогодні певного поняття;
- аналізу відповідних характеристик особистості, що їх потребує суспільство.

Контекстні особистісні характеристики громадянськості:

1. Прояв суб'єктивності, сприймаємості в системі відносин суспільства і держави.
2. Активність у відстоюванні позицій і інтересів держави.
3. Активне користування власними правами і свободами.
4. Усвідомлення власної гідності, що поважається державою і суспільством.

**Література**

1. Ігнатенко П. Р. та ін. Виховання громадянина: психолого–педагогічний і народознавчий аспекти. – К., 1997.
2. Джеран Пилон Джулиана. Глобальная революция и потребность в гражданском образовании в бывшем Советском блоке.– К.: IFES, 1995.
3. Васьківська Г. та ін. Методичний посібник для вчителів з курсу «Основи громадянської освіти».– К.: Міністерство освіти і науки України, 2000.
4. Деменко О. «Гуманістична мораль як стрижнева основа громадського суспільства» // Проблеми освіти : Наук.–метод. зб. / Кол. авт.– К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007.– Вип..52.– С. 179–182.

**Борисова С.**

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ**

*Нова парадигма освіти – «освіта впродовж життя», приходить на зміну традиційній – «освіта на все життя». Нова парадигма освіти змушує по–новому усвідомити ті соціально–економічні умови, які об'єктивно змінюють напрями і зміст підготовки спеціаліста.*

**Ключові слова:** навчання впродовж життя, освіта дорослих, безперервна освіта.

**Постановка проблеми.** Провідні ідеї безперервної освіти протягом всього життя були сформульовані в Гамбургській декларації про навчання дорослих (П'ята Міжнародна конференція з освіти дорослих, ЮНЕСКО, Гамбург, Німеччина, 14–18.07.1997 р.). В Гамбургській декларації підкреслюється, що «образование взрослых становится больше чем правом: это ключ к XXI веку» [1].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Ці ідеї були розвинені на Європейському саміті (European Council Presidency Conclusions), який проходив у Лісабоні в березні 2000 року. На ньому пролунала теза про те, що Європа вже вступила в «епоху знань» з усіма культурними, економічними і соціальними наслідками. Швидко змінюються звичні моделі освіти, роботи і самого життя. Успішний перехід до економіки і суспільству, заснованим на знаннях. Повинен супроводжуватися процесом безперервної освіти – навчання впродовж життя (LLL – Life Long Learning).

Навчання впродовж життя в межах європейської стратегії зайнятості визначається як всебічна навчальна діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою покращення знань, навичок і професійної компетенції. Це робоче визначення використано в Меморандумі безперервної освіти Європейської Спільноти як точка відліку для наступних обговорень і дій [2].

Сьогодні можна виокремити дві основні причини, які пояснюють, чому освіті впродовж життя надається велике значення в країнах Європейської Спільноти (ЄС):

- Європа стала «суспільством, заснованим на знанні» (knowledge-based society). Інформація, знання, а також мотивація до їх постійного оновлення і навички, що необхідні для цього, стають вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоздатності і ефективності ринку праці;

- Європейці живуть у складному соціально-політичному середовищі, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без вміння активно приймати участь в суспільних процесах і адаптуватися до культурного, мовного і етнічного різномайття. І лише освіта в широкому розумінні може допомогти успішно розв'язати цю проблему.

Ці два аспекти соціально-економічних змін взаємопов'язані. Вони визначають дві головні мети освіти впродовж життя: активна громадянська позиція і конкурентоздатність на ринку праці.

Сьогодні ЄС і Україна усвідомлюють, стратегія освіти впродовж життя повинна ґрунтуватися на співпраці влади і суспільних організацій, тобто «соціальних партнерів», бо саме вони ближче всього пов'язані з інтересами і потребами окремих громадян і спільнот. Також повинен підсилюватись зв'язок між закладами формальної і неформальної освіти, на базі створення єдиної освітньої мережі. Цей процес активно розвивається шляхом створення системи дистанційної освіти.

Формуючи політику в сфері безперервної освіти, європейські країни звертають увагу не тільки на її економічну необхідність, що викликана особливостями ринку праці. Але і на її соціально-культурну значущість. Освіта стає одним з головних факторів не тільки професійного але і особистого успіху. Як зараз освіта відіграє важливу роль при входженні людини до професійного середовища, так в майбутньому вона буде вирішальним фактором для її залучення до соціуму (social inclusion).

**Мета статті.** Нова парадигма освіти змушує по-новому усвідомити ті соціально-економічні умови, які об'єктивно змінюють як інституціалізовану систему освіти впродовж життя і форми взаємодії її компонентів. Так і соціальні позиції її безпосередніх суб'єктів. Бо система формально і неформальної освіти – це не тільки функціонування спеціально створених освітніх установ, а різноманітні джерела інформації: бібліотеки, газети, телебачення, інтернет, неформальне спілкування між людьми.

**Виклад основного матеріалу.** Формування системи необмеженого інформаційного обміну безпосередньо впливає на систему освіти. Конкретні вміння отримання і обробки інформації за допомогою різноманітних засобів, глибоке розуміння сутності процесів розвитку суспільства, вільне від ідеологічних штампів і стереотипів, гнучка орієнтація в системі різноманітних людських взаємовідносин – все це повинно стати системоутворюючим елементом соціальної компетентності в будь-якому виді діяльності, а загалом нового змісту освіти дорослих.

Кожна історична епоха має свою парадигму і модель освіти. в ХХІ столітті мова вже йде про новий вектор освіти і його зорієнтованості на якість

життя. Відповідно до цього вектору всі попередні умови і фактори (економічні. Соціальні. Політичні, духовно–моральні) повинні отримати власний сенс і виправдання лише в межах нової цілісності–якості життя. Якість життя в його системній цілісності визначається духовністю. Ми згодні з Г.П.Шевченко в тому, що духовність– основна умова життя людини і людства. Тому зовсім по іншому постає і освіта дорослих, яка набуває рис системної якості, як важливий структурний елемент якості життя.

Нова парадигма на противагу класичній, розглядає освіту як самостійну цінність. А не засіб закріплення або набуття соціальних привілеїв, але разом із цим освіта дорослих – один з важливих засобів для подолання соціальних відмінностей. Забезпечення кожному можливості отримати якісну освіту незалежно від майнового і соціального стану – важливий принцип нової гуманістичної демократичної парадигми (див. табл.1).

Головний принцип нової моделі – розвиток освіти не тільки з наміром найбільш адекватного відбиття вимог життя, а з метою радикального творчого покращення життя.

Таблиця 1.

### Парадигми стратегії освіти

Принципи	Класична модель	Модель освіти орієнтованої на якість життя
Характер взаємодії з суспільством	Пристосування до умов життя	Творче перетворення умов життя
Взаємозв'язки з потребами суспільства	Реакція на зміни потреб	Формування нових потреб (творчих, духовних)
Ставлення до цінностей	Споживання матеріальних і духовних цінностей	Створення матеріальних і духовних цінностей, що відповідають якості життя
Засоби адаптації	<i>Адаптація</i> особистості до вимог виробництва	<i>Адаптація</i> сфер діяльності до вимог гармонійного розвитку особистості
Методична основа	Орієнтація на традиційні педагогічні технології	Орієнтація на створення нових педагогічних технологій
Фінансове забезпечення	Остаточне фінансування	Пріоритетне фінансування і розвиток самофінансування

Класична парадигма орієнтує освіту на адаптацію людських якостей до виробничих технологій. Нова стратегія освіти орієнтує на адаптацію всіх сфер діяльності до вимог всебічного гармонійного розвитку людини, відбиваючи гуманістичну сутність розвитку особистості.

Особливе місце в цій діяльності займає процес переорієнтації оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «загальна культура»,

«вихованість», на поняття «компетенція», «компетентність» навчає мого. Відповідно фіксується компетентнісний підхід в освіті дорослих.

Ми повинні орієнтуватися на стандарти, що вироблені на міжнародному рівні і є орієнтиром для системи освіти більшості розвинених країн.

Експерти країн ЄС визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання і уміння» [3]. Модель освіти орієнтованої на якість життя, дозволяє усвідомити саме поняття компетентності та які саме компетентності необхідно формувати, щоб мати прогнозований результат навчання.

**Висновки.** Слід підкреслити, що формування нової парадигми освіти – «освіта впродовж життя», приходить на зміну традиційній – «освіта на все життя», визначається багатьма соціально–економічними процесами. Провідним з яких стала науково–технічна революція, яка пов'язана з появою інформаційних технологій.

### *Література*

1. [www.znanie.org/pravo/document.html](http://www.znanie.org/pravo/document.html)
2. Чикуров О. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) // Новые знания. – 2001. – № 2. – с. 4–8.
3. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe, 2002.–28p.

*Грицай С.*

## **ПОЗЗАУДИТОРНА ВИХОВНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розкривається роль позааудиторної виховної роботи студентів для формування політичної культури майбутнього вчителя, визначаються особливості і принципи її організації. Окремо розглянуто можливості студентського самоврядування для формування політичної культури майбутнього педагога, сформульовано правила педагогічного керівництва студентським самоврядуванням для стимулювання його ефективності.*

В умовах переходу до дійсної демократії, реальної участі народу у прийнятті політичних рішень, багатопартійності і плюралізму думок зростає потреба формування у майбутніх фахівців всебічної політичної освіченості, гнучкого політичного мислення, навичок суспільно–політичної діяльності. Особливе значення політична культура має для вчителя, оскільки він виступає носієм і транслятором культури для підростаючих поколінь.

Проблемі формування професійної культури майбутнього вчителя та її окремих складників присвячені наукові праці Т. Бутенко, І. Глазкової, В. Грехнева, В. Гриньової, В. Гриньова, Т. Іванової, В. Кан–Каліка, Я. Коломинського, Н. Крилової, С. Мельничука, А. Мудрика, М. Подберезького, С. Прийми, І. Прокопенка, В. Семиченко,

Л. Столяревської, Ю. Соловйової, Г. Шевченко та інших вчених. Підготовку майбутнього вчителя до формування політичної культури старшокласників досліджено в дисертаційній роботі С. Ткачова.

Водночас проблема формування політичної культури майбутнього вчителя як його професійної якості не знайшла спеціального вивчення у психолого–педагогічних дослідженнях. Відсутні роботи, в яких науково обґрунтовані саме поняття, зміст, шляхи формування політичної культури майбутнього вчителя у різних видах його професійної підготовки.

**Мета статті** – розкрити роль позааудиторної виховної роботи студентів для формування політичної культури майбутнього вчителя, визначити особливості і принципи її організації.

Більшість авторів (Р.Абдулов, Л.Кондрашова, О. Медведєва, Г.Троцько та інші) розглядають позанавчальну діяльність студентів у виховному аспекті. Окремі автори (Л.Заремба, В.Кутьєв та інші) позанавчальну діяльність обмежують в основному пізнавальною діяльністю, розвитком інтелекту, продовженням у відповідних умовах процесу пізнання, водночас для формування особистості, розвитку її творчого й культурно–морального потенціалу місця майже не залишається.

Позааудиторна робота студента є продовженням аудиторної роботи, а може бути й окремим елементом у процесі підготовки майбутнього фахівця. Для нашого дослідження найбільш доцільним підходом до розгляду позааудиторної роботи студентів є системний підхід, оскільки ми погоджуємося з тими авторами, які відносять позааудиторну діяльність до категорії систем, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов'язаних елементів. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Отже, позааудиторну роботу у вищому педагогічному навчальному закладі ми розглядаємо як систему навчально–виховних заходів, що є невід'ємною складовою у процесі професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального, духовного та професійного розвитку студентів та їх самореалізації.

Незважаючи на тісний зв'язок з аудиторною роботою, позааудиторна робота має свої відмінності:

- участь студентів у позааудиторній роботі добровільна, на навчальному занятті – обов'язкова;
- позааудиторні заходи мають невимушений характер;
- різноманітні позааудиторні заходи виключають контроль у вигляді оцінок умінь, навичок, знань та єдиної програму;
- позааудиторна робота в порівнянні з аудиторною надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їх ініціативності та творчості.

Мета позааудиторної роботи – розвиток розмаїтих інтересів і здібностей студентів, прищеплення навичок трудової та суспільної діяльності; виховання самостійності та відповідальності, потреби у знаннях, уміннях, інтересу до науки, техніки, мистецтва, літератури; організація розумового дозвілля та відпочинку.

Слід пам'ятати, якщо в аудиторний час діяльністю студента безпосередньо керує викладач, то в позааудиторний час вихованець здебільшого сам керує процесом оволодіння знаннями, формуванням умінь і звичок.

Водночас позааудиторна робота студентів педагогічного вищого навчального закладу має свою специфіку. Основна специфічна особливість позааудиторної роботи студентів педагогічного ВНЗ зумовлюється специфікою професійно–педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що передбачає оволодіння не тільки спеціальними знаннями й уміннями зі свого предмета, а й оволодіння сукупністю професійних компетенцій та особистісних якостей, необхідних для здійснення цілісного навчально–виховного процесу в умовах сучасної школи, що постійно ускладнюються з посиленням вимог суспільства до системи освіти. Беручи участь у позааудиторній роботі, студенти набувають досвіду виховної роботи, організації позакласної діяльності школярів.

Формування політичної культури майбутніх учителів потребує залучення їх насамперед у такі напрями позааудиторної виховної роботи:

- національно–патріотичне виховання, спрямоване на формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини українського народу, формування високих ідеалів служіння народові;
- морально–правове виховання, спрямоване на розвиток моральних якостей, формування поваги до прав і свобод людини та громадянина, до Конституції, до державних символів.

Пам'ятаючи про те, що вищі навчальні заклади, а зокрема педагогічні, завжди були соціокультурним відправним стрижнем історії, ми спрямували свої зусилля на виховання майбутнього вчителя, який спроможний розглядати свою діяльність із загальнолюдської точки зору, із позиції тих процесів, що відбуваються в державі. Водночас громадянськість не може не бути насичена національними пріоритетами: ідеями патріотизму, державності, високої духовності, служіння Батьківщині.

Отже, роль і значення позааудиторної роботи для формування політичної культури як складової професійної культури майбутнього вчителя ми вбачаємо в тому, що вона “стимулює формування особистості майбутнього педагога в контексті професіоналізації всіх виховних впливів на студентів” [2, с.122].

На особливості організації позааудиторної роботи студентів впливає низка факторів, зокрема:

1. Режим навчально–виховного процесу вищого навчального закладу. Більшість вищих навчальних закладів працюють у двосеместровому режимі, але є досвід розподілу семестру на підсеместри, що веде до збільшення кількості сесій. Зрозуміло, що в сесійні періоди інтенсивність позанавчальної роботи зменшується. Інтенсифікація навчального процесу, напруженість бюджету часу студентів викликають необхідність більш ретельного підходу до вибору позааудиторних заходів, приведення їх у систему, координацію діяльності гуртків, клубів, секцій, творчих об'єднань тощо.

2. Тривалість термінів навчання, що зумовлює зміст, інтенсивність та плани проведення позааудиторних навчально–виховних заходів.

3. Специфічність студентського контингенту, його соціальні, демографічні, вікові, психолого–фізіологічні, гендерні та інші особливості. Студенти мають різний рівень довузівської підготовки. Зазначені особливості потребують урахування в позааудиторній роботі, зокрема при визначенні її змісту, форм і методів, посилення уваги до її індивідуалізації.

4. Специфічність професорсько–викладацького складу, рівень його фахової та психолого–педагогічної підготовки.

Р.Абдуловим, С.Зінов'євим, Н.Кузьміною, Л.Кондрашовою та іншими вченими аналізується обсяг та структура позааудиторної роботи студентів за період теоретичного навчання у вищих навчальних закладах, розробляються елементи її планування та організації; досліджується бюджет часу студентів; вивчаються фізіологічні та гігієнічні основи організації позааудиторної роботи, аналізуються шляхи вдосконалення методики формування у студентів культури навчальної праці та методики формування вмінь і навичок роботи в позааудиторний час.

У процесі дослідно–експериментальної роботи з формування політичної культури студентів у сучасному педагогічному ВНЗ ми визначили основні принципи організації позааудиторної роботи:

- гуманізації, гуманітаризації та гармонізації всіх напрямків підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності;
- системності й цілісності навчально–виховного процесу;
- науковості;
- орієнтування на розвиток індивідуальності студента, урахування його потреб, інтересів, прагнення до позанавчальної діяльності та творчості;
- забезпечення творчого характеру позааудиторної роботи;
- поєднання колективного й особистісно орієнтованого підходів;
- постійного оновлення змісту та ускладнення процесуальності позааудиторної роботи;
- урахування добровільності в позааудиторній роботі.



Особливе значення в системі позааудиторної роботи студентів, спрямованої на формування їхньої професійної культури, в тому числі політичної, займає студентське самоврядування.

Робота в органах студентського самоврядування, який є прикладом демократичного влаштування життєдіяльності, максимально сприяє формуванню в студентів вмінь й особистісних якостей, які складають політичну культуру майбутнього вчителя.

Сучасними формами органів студентського самоврядування є студентські ради, парламенти, сенати, студентські деканати, старостати тощо.

Активна участь студентів у діяльності студентського самоврядування можлива за умови, якщо вона мотивована, якщо студент усвідомлює суспільну значимість її, правильно оцінює свої можливості та здібності, зміст тієї конкретної роботи й тих функцій, які на нього покладаються. Головне – задовольнити бажання студентів самим вирішувати, яким має бути зміст їхнього життя, поставити їх в умови бути відповідальними за все: за навчальний заклад, товаришів, надавати реальне, а не формальне здійснення права у вирішенні справ, у плануванні роботи, у заохоченні студентів, у розв'язанні конфліктів. Організацію самоврядування важливо вибудовувати на засадах гуманізму, соціальної рівності, однакових вимог до всіх, справжньої співпраці.

Виховний ефект самоврядування залежить не стільки від форм, скільки від демократизації. А справжній демократизм, з нашого погляду, можливий за таких умов:

- наділення членів студентського самоврядування реальними правами та обов'язками;
- постійна зміна лідерів студентського самоврядування, коли всі почергово виконують функції як організаторів, так і виконавців;
- вибір активу на альтернативній основі;
- періодична звітність активу перед своїм колективом, широка гласність роботи;
- самостійне визначення студентами завдань, змісту та форм самоврядування.

Підвищити вплив студентського самоврядування на соціальну активність студентів можливо, з нашого погляду, через: надання студентам реальних прав та обов'язків; активного залучення до всіх сфер життя студентського колективу; поєднання самостійності студентів із керівництвом викладачів; надання студентам більшої самостійності в організації колективної діяльності.

Велику роль у роботі студентського самоврядування відіграє методична допомога викладачів, підбір викладачів–консультантів. У результаті спільної діяльності провідною стає педагогіка взаємин. Студенти беруть на себе роль помічників викладача. Спільна діяльність викладачів та студентського колективу має також зворотну дію – у педагогів формується мислення, побудоване на самоаналізі, зникають адміністративно–наказові

форми управління, а натомість з'являються демократичні. Позитивним аспектом взаємодії викладацького складу та органів студентського самоврядування є поліпшення морально-психологічного клімату в колективі навчального закладу, зміна стилю взаємин у ньому, загальна атмосфера доброзичливості.

Для стимулювання ефективності педагогічного керівництва студентським самоврядуванням слід дотримуватися таких правил:

- показником правильного керівництва студентським самоврядуванням є наявність у колективі здорової громадської думки з найважливіших питань життя колективу.
- співпрацювати зі студентами, урахувавши їхні прагнення до незалежності, самостійності, бажання виявити свою ініціативу.
- забезпечувати контроль та самоконтроль.
- учити студентів толерантно ставитися до вад інших, прощати нанесені образи.
- координувати виховні впливи колективу викладачів, які працюють у студентській групі.
- змінювати тактику управління, розвивати демократію, самоврядування, громадську думку і вступати у стосунки співпраці зі студентами.

Отже, позааудиторна робота студентів, по-перше, є невід'ємним компонентом формування професійної культури майбутнього вчителя, оскільки надає можливість поглиблювати позитивні мотиви і формувати ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, висувати цілі відповідно до індивідуальних особливостей суб'єктів цієї системи, застосовувати різноманітні форми роботи як з окремими студентами, так і з первинним студентським колективом (академічною групою), розбудовувати зв'язки майбутніх учителів із професійним середовищем, яким виступає факультет, університет, школа. По-друге, визначаємо цю роботу як професійно орієнтовану систему, яка включає до свого складу певну сукупність форм, методів і засобів, спроможних активно впливати на розвиток громадсько-політичних умінь та відповідних особистісних якостей майбутнього вчителя. Отже, позааудиторна робота студентів у педагогічному ВНЗ здатна ефективно сприяти громадянського виховання майбутнього вчителя і як наслідок, формуванню його політичної культури.

### **Література**

1. Абдулов Р.М. Организация внеаудиторной воспитательной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): Учеб.-метод. пособие.– Павлоград : ЗПИЭУ, 2003. – 137с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Зиновьев С.И. Учебный процесс в современной высшей школе. – М.: Высшая школа, 1975. – 316 с.

4. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Одесса: Вища школа, 1988. – 158 с.
5. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – №13. – С.3–9.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.:Высш. шк., 1990. – 117 с.
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренности, талант учителя: В помощь лектору. – Л., 1985. – 32 с.
8. Петриченко Л.О. Підготовка вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка: 13.00.04.– Кіровоград, 2007. – 20 с.

*Гуров І., Берестовий А., Залужна Г.*

### **АВТОМАТИЗОВАНА СИСТЕМА КЕРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ**

*У статті розглядається технологія автоматизованого керування процесом навчання при дистанційному навчанні за допомогою систем керування базами даних по каналах «Інтернет».*

**Ключові слова:** автоматизація керування, дистанційне навчання, база даних, сервер додатків.

**Постановка проблеми.** Особливості освітнього процесу за дистанційною технологією вимагають якісно нового підходу до організації керування навчальним процесом. На перший план виходять оперативність роботи зі споживачами освітніх послуг, забезпечення відмовостійкості сховищ і несуперечності даних про хід навчального процесу, надання можливості вилученого доступу до інформаційних ресурсів про процес навчання (наприклад, розклад занять, новини–повідомлення) по каналах «Інтернет», у тому числі із застосуванням технологій мобільного й іншого видів бездротового зв'язку.

Розвиток інформаційних технологій вимагає розробки нових програмних інструментів, пов'язаних з напівавтоматичним або автоматичним доступом до спеціалізованої інформації, перевіркою правильності отриманих результатів, що значно вдосконалюють взаємодію співробітників і підрозділів дистанційного навчання полегшуючу працю співробітників підрозділів ДН – навчальних відділів.

**Мета.** Ціль дослідження полягає в тому, щоб розробити модель системи, що відповідає б завданням автоматизації керування навчальним процесом у дистанційному навчанні й забезпечувала такі вимоги:

- скорочення обсягів паперових документів, за винятком первинних, оригіналів;
- довгострокове зберігання всієї істотної інформації;
- наявність інтуїтивно зрозумілого інтерфейсу;
- забезпечення простого супроводу;

- масштабованість;
- використання різних апаратно–програмних платформ для розгортання серверної частини й відсутність додаткових вимог до програмних засобів доступу до інформації з боку тих, кого навчають,;
- наявність потужних механізмів захисту від збоїв і несанкціонованого доступу до інформації.

**Основний матеріал дослідження.** Функції, включені в систему, повинні вирішувати основні інформаційні завдання в роботі навчального відділу дистанційного навчання. Це реєстрація студентів і викладачів, підтримка навчального процесу, видача відомостей, напрямків, довідок.

На ринках програмного забезпечення України представлена обмежена кількість програмних продуктів, що підтримують керування навчальним процесом, а їхня якість і набір функцій не відповідають зазначеним вимогам. Причини – труднощі в чіткому формулюванні вимог до системи й орієнтованість багатьох систем під потреби конкретного навчального закладу й рівень розвитку інформаційних технологій у конкретному ВНЗ.

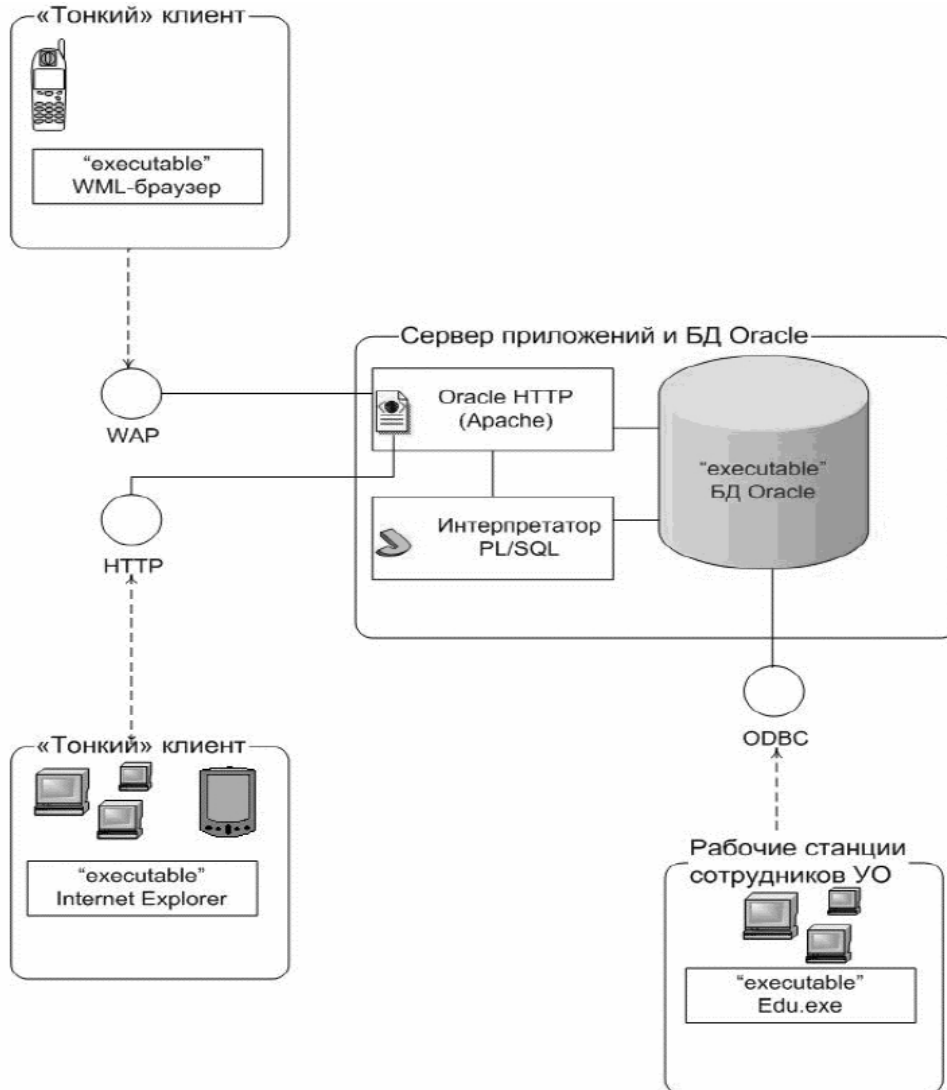
Кафедрою ЕКТСУ УПА розроблений ряд модулів автоматизованої системи керування навчальним процесом у дистанційному навчанні. Загальна концепція системи і її внутрішня організація проілюстровані діаграмою розгортання системи, представленої на малюнку 1.

Логічна модель. Завдання, розв'язувані системами оперативної обробки інформації й аналітичних систем, що входять до складу комплексу, істотно розрізняються. Перші розраховані на швидке обслуговування щодо невеликих запитів великої кількості користувачів, що працюють із даними, які вимагають захисту від несанкціонованого доступу, порушень цілісності, апаратних і програмних збоїв. Час очікування виконання запиту в таких системах не повинне перевищувати декількох секунд. Нормалізація таблиць дозволяє усунути надмірність даних, зменшивши обсяг дій, необхідних при відновленні інформації. Аналітичні системи виконують більше складні запити, що вимагають статистичної обробки масивів даних. Чим вище ступінь нормалізації бази даних, тим більше в ній таблиць, і тем повільніше виконується аналіз. Тому прийнято наступну логічну схему: інформацію через користувальницькі додатки накопичується в основній базі даних, потім проходить попередню обробку й надходить у сховище, а аналітичні системи використовують уже агрегировану інформацію сховища даних.

Модель роботи ґрунтується на загальнопоширених принципах планування й організації навчального процесу у вузівській системі, відбиває галузеву специфіку, Її можна представити у вигляді трьох основних блоків.

Перший блок – «вхідні дані», що забезпечує обробку, використання даних інших підсистем або уведення інформації в «ручному режимі». До цих даних ставляться: контингент студентів (по навчальних групах, по

спеціальностях і напрямкам); навчальні плани; календарні графіки навчального процесу; штат професорське–викладацького складу (по кафедрах); регламент із описом норм часу на виконання всіх видів аудиторної, позааудиторної організаційно– методичної роботи студентів і викладачів.



**Рисунок 1. Діаграма розгортання автоматизованої системи керування навчальним процесом у дистанційному навчанні.**

Дані про студентський контингент формуються Приймальною комісією на етапі зарахування до вузу (при обробці наказів про зарахування), а в наслідок коректуються деканатами.

Для одержання відомостей про професорське–викладацький склад використовуються дані підсистеми «Кадри», за які відповідає управління кадрами.

Автоматизована система керування навчальним процесом за дистанційною технологією являє собою клієнт–серверний додаток. Методисти дистанційного навчання одержують доступ до сховища (базі) даних, що функціонує під керуванням СУБД Oracle 8i, використовуючи

ODBC–драйвер Oracle. Функції захисту даних від несанкціонованого доступу, забезпечення несуперечності й цілісності даних реалізовані за допомогою збережених процедур і тригерів PL/SQL. Відповідно до викладеного вище вимогами до автоматизованих систем подібного роду споживачі освітніх послуг мають можливість одержати інформацію про хід навчального процесу, використовуючи стандартний Інтернет–браузер («тонкий клієнт» по протоколі HTTP), мобільний телефон або кишеньковий комп'ютер («тонкий клієнт» по протоколі WAP).

Впровадження даної системи підвищує якість обслуговування, залучить більша кількість споживачів освітніх послуг, знизить експлуатаційні витрати, що, у свою чергу, дозволить істотно розширити можливості дистанційної технології навчання.

**Висновки.** Переваги впровадження розроблювального комплексу програмного забезпечення надають можливість створення єдиного продукту сфери дистанційного навчання, заснованого на унікальних технологіях і досвіді організації навчального процесу, накопиченого по реалізації подібних програмних засобів. Це дозволить просувати технологію дистанційного навчання у вигляді єдиного інформаційно–освітнього середовища при участі інших навчальних закладах України.

#### *Література*

1. Аляев Ю.А., Беляков А.Ю., Гейхман Л.К. Формирование управленческих компетенций с использованием экспертных систем обучения // Открытое образование. – 2006. – №3. – С.19–28.
2. Гуменюк В. Організація інформаційної системи управління навчально–виховним процесом // Освіта і управління. – 1999. – №2. – С.48–57.
3. Костікова І. Роль комп'ютерних технологій у навчанні студентів // Новий колегіум. – 2006. – №2. – С.55–64.

*Демідов Д.*

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ**

*У даній статті проведено аналіз змісту системи підвищення якості вищої освіти з використанням нових інформаційних технологій та надано рекомендації щодо вибору системи управління якістю освіти з використанням нових інформаційних технологій.*

**Ключові слова:** *технологія, педагогічна технологія, інформаційна технологія, якість, якість освіти.*

Людство рухається до інформаційного суспільства, до суспільства, що ґрунтується на знаннях. Тому інвестування в людину, її знання і здібності ми вважаємо найбільш ефективним засобом стимулювання розвитку держави як в економічному, так і в соціальному розумінні. Здобуті в процесі освіти знання повинні стати джерелом, спонукальною силою оновлення українського суспільства.

Для того, щоб кожний громадянин міг здобути у своїй державі якісну освіту на рівні міжнародних стандартів, був конкурентноздатним на міжнародному ринку праці, необхідно поширити міжнародні стандарти на систему навчання і виховання в Україні, при умові збереження кращих традицій і досягнень вітчизняної системи освіти.

Останнім часом в навчальних закладах все частіше і частіше вимовляється і повторюється слово *якість*.

В наукових кругах, в управлінських і методичних структурах формуються концепції якості освіти, визначаються підходи і показники, ставиться питання про критерії якості. В освітніх установах освоюється моніторинг навчаємості і навченості учнів як одна з технологій оцінки якості.

З поняттям “*якість освіти*” сьогодні намагаються працювати всі: і вчені, і методисти, і практики.

Якість освіти буде підвищуватись, якщо в діяльність педагогів та керівників освітніх закладів активно впроваджувати нові інформаційні технології з використанням сучасної комп'ютерної техніки. Комп'ютер став незамінним приладом обробки і перетворення найрізноманітнішої інформації. Бурхливо розвиваються інформаційні комп'ютерні технології, отже сучасний викладач повинен вміти не тільки сам використовувати комп'ютер в повсякденному житті, а й показати роль комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій при вивченні спеціальних предметів.

Отже, мета данної статті – проаналізувати ефективність використання нових інформаційних технологій для підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах в сучасних умовах.

Під інформаційною технологією в одних випадках розуміють спосіб і засоби збору, обробки і передачі інформації для отримання нових відомостей про об'єкт, що вивчається, в інших сукупність знань про способи і засоби роботи з інформаційними ресурсами.

За визначенням академіка В.Н. Глушкова всі педагогічні технології є інформаційними, оскільки навчально–виховний процес не можливий без обміну інформацією між педагогом і студентом. Проте в сучасному розумінні інформаційна технологія навчання – це педагогічна технологія, що застосовує спеціальні способи, програмні і технічні засоби (кіно, аудіо– і відеотехніку, комп'ютери, телекомунікаційні сіті) для роботи з інформацією. І значення інформатизації освіти полягає в створенні як для педагогів, так і для студентів сприятливих умов для вільного доступу до культурної, навчальної та наукової інформації [1, с. 30].

Будь–які методики або педагогічні технології описують, як переробити і передати інформацію, щоб вона була найкращим чином засвоєна тими, що навчаються. Тобто будь–яка педагогічна технологія це – інформаційна технологія. Коли ж комп'ютери стали настільки широко використовуватися в освіті, що з'явилася необхідність говорити про інформаційні технології навчання, з'ясувалося, що вони давно фактично

реалізуються в процесах навчання, і тоді з'явився термін “нова інформаційна технологія навчання”.

Поява такого поняття як “нова інформаційна технологія (НІТ)” пов'язано з появою і широким впровадженням комп'ютерів в освіті.

Розглядаючи на сьогоднішній день нові інформаційні технології, звичайно виділяють як найважливіші характеристики:

- типи комп'ютерних повчальних систем (повчальні машини, навчання і тренування, програмоване навчання, інтелектуальне репетиторство, керівництво і користувачі);
- повчальні, що використовуються, засоби (ЛОГО, навчання через відкриття, мікросвіти, гіпертекст, мультимедіа);
- інструментальні системи (програмування, текстові процесори, бази даних, інструменти уявлення, авторські системи, інструменти групового навчання).

На думку Матроса Д.Ш., головне в НІТ – це комп'ютер з відповідним технічним і програмним забезпеченням, звідси і визначення: нові інформаційні технології навчання – процес підготовки і передачі інформації особі що навчається, засобом здійснення якого є комп'ютер. Такий підхід відображає, як було відзначено вище, первинне розуміння педагогічної технології, як застосування технічних засобів в навчанні. Суть сучасного підходу укладена в ідеї максимально можливої керованості роботи ВУЗу, перш за все його основної ланки – процесу навчання [1, с. 31].

Таким чином, на чолі стає процес навчання зі своїми особливостями, а комп'ютер – це могутній інструмент, що дозволяє вирішувати нові, раніше не вирішені, дидактичні задачі. Як ми вже відзначали, в освіті “педагогічна технологія” і “інформаційна технологія” – це в певному значенні синоніми.

Лернер А.Я. вважає, що саме впровадження НІТ зумовлює отримання необхідної управлінської інформації, яка має не усереднений, а індивідуально-особовий характер, дозволяє побачити просування кожного студента в процесі навчання. З впровадженням НІТ пов'язано більш широке розуміння управління навчання, усвідомлюване не тільки як управління ВУЗом, але і управління процесом навчання кожного хто вчиться. При цьому суб'єктами управління виступають вже не тільки керівники ВУЗів, але і викладач, і сам студент. Йдеться про кібернетичний підхід до управління навчанням, коли під управлінням розуміється така дія на об'єкт (процес), яке вибране з безлічі можливих дій з урахуванням поставленої мети, стану об'єкту (процесу) його характеристик і веде до поліпшення функціонування або розвитку даного об'єкту, тобто до наближення до мети [2, с. 31].

Управляти якістю освіти з використанням НІТ неможливо, якщо в навчальному закладі немає достатньої кількості необхідної комп'ютерної техніки. Тому керівникам необхідно звернути особливу увагу на інформатизацію і комп'ютеризацію навчального закладу.



У концепції національної програми інформатизації сутність інформатизації системи освіти трактується як упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно–правових, соціально–економічних, навчально–методичних, науково–технічних, виробничих, управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально–виховного процесу, на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчально–виховного процесу шляхом впровадження комп'ютерних методів навчання й тестування [3, с. 10].

Як зазначає Хриков Є.М., що якщо узагальнити різні точки зору на інформатизацію навчального закладу, то можна сказати, що більшість науковців звертає увагу на таку функцію, як підтримка управлінських рішень. Дійсно, інформаційні технології дозволяють підвищити ефективність усіх складових процесу розробки та реалізації управлінського рішення: отримання необхідної інформації, розробка управлінського рішення, доведення управлінського рішення до виконавців, контроль за виконанням управлінського рішення.

Однак, базовою для всіх інших функцій інформатизації навчального закладу є функція отримання, фіксації, зберігання та перетворення інформації. Ця функція є ширшою за попередню у зв'язку з тим, що інформація потрібна не тільки для прийняття управлінських рішень.

Саме ця функція створює умови для реалізації ще однієї важливої функції інформатизації навчального закладу – задоволення інформаційних потреб студентів, працівників, потенційних споживачів освітніх послуг, працівників інших освітніх установ та структур управління освітою.

Хоча ці функції між собою тісно пов'язані, але кожна з них забезпечує реалізацію специфічних завдань, пов'язаних з управлінською та освітньою діяльністю [4, с. 37].

Л.М. Забродська розробила алгоритм технології впровадження інформаційної системи управління навчально–виховним процесом, кроками якого є:

- аналіз педагогічної доцільності впровадження інформаційної технології управління;
- визначення мети функціонування інформаційної системи управління навчально–виховним процесом;
- визначення складу функціональних задач;
- розробка інформаційної та функціональної моделі ІСУНП;
- розробка інформаційних процесів;
- визначення функціональних систем, які входять до складу інформаційної системи управління навчально–виховним процесом;
- експериментальна перевірка інформаційної системи управління навчально–виховним процесом;

- аналіз результатів впровадження, оцінка ефективності впровадження інформаційної технології управління;
- розробка методичних рекомендацій керівникам загальноосвітніх навчальних закладів [5, с. 155].

Ми згодні з Хриковим Є.М., який стверджує, що з наведеним переліком складових технологій інформатизації можна погодитися, але більшість із цих кроків пов'язана з моделюванням системи управління інформатизацією. Керівнику навчального закладу для вирішення зазначеної проблеми, крім моделювання інформаційної мережі, необхідно вирішувати й інші управлінські завдання.

Іншим таким завданням є створення та розвиток матеріальної бази інформатизації, що передбачає придбання або отримання комп'ютерів, придбання або розробку комп'ютерних програм, створення корпоративної мережі, підключення до мережі Інтернет, обладнання відповідних приміщень.

Паралельно з першими двома завданнями керівнику навчального закладу треба вирішувати третє завдання – розробку та впровадження організаційної структури управління процесом інформатизації. Це завдання передбачає, що будуть внесені зміни в посадові обов'язки працівників навчального закладу, пов'язані з інформатизацією, буде призначений відповідальний за цей процес, буде створений центр або відділ, лабораторія, рада з проблем інформатизації.

Четвертим управлінським завданням управління інформатизацією є підготовка членів колективу до оптимального використання можливостей інформаційних технологій. Підготовка студентів здійснюється за допомогою навчального процесу, позааудиторної роботи, створення можливості використовувати комп'ютерну техніку в повсякденному житті [4, с. 37].

Могільов А.В. відзначає, що проблемі інформаційного забезпечення керівників освіти до останнього часу не приділялося належної уваги. В значній мірі це пояснюється великою складністю формалізації процедур ухвалення управлінських рішень в цій сфері і їх інформаційного забезпечення. До того ж, чим вище рівень керівника, тим складніше задача системного забезпечення його управлінською інформацією: розширюється коло напрямів, які повинні бути охоплені інформаційним забезпеченням, ускладнюється задача її інтеграції, виникає необхідність в обліку особливостей її споживача і т.п.

Від фахівців, які цю проблему вирішуватимуть, знадобиться знання не тільки володіння загальними основами теорії управління в застосуванні до освіти, психологічною стороною роботи керівника, але і сучасними інформаційними технологіями, особливо заснованими на комп'ютерних сітках і Інтернет [6, с. 36].

Існує два канали інформаційного забезпечення керівників: формалізований (по ньому циркулює регламентована формою, змістом і

часом уявлення інформація, що має достатній ступінь достовірності) і стихійний (по ньому до керівників некеровано поступає величезна кількість самих різнохарактерних відомостей, далеко не завжди об'єктивно що відображають дійсне положення речей: це дзвінки по телефону, усний обіг або відповіді та ін.).

В практиці управління освітою поки превалує другий канал. Важливо, щоб забезпечення керівників у сфері утворення об'єктивної, достовірної, регламентованої формою і часу інформацією було максимальне повним, а відомості, що поступають по другому каналу, лише доповнювали інформацію формалізованого каналу [7, с. 30].

Сучасні комп'ютерні телекомунікації здатні забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної учбової інформації нарівні, а іноді і набагато ефективно, ніж традиційні засоби навчання. Дистанційне навчання у вигляді заочного навчання зародилося на початку 20-го сторіччя. Сьогодні заочно можна отримати вищу освіту, вивчити іноземну мову, підготуватися до вступу до вузу і т.д. Проте у зв'язку з погано налагодженою взаємодією між викладачами і студентами і відсутністю контролю над навчальною діяльністю студентів-заочників в періоди між екзаменаційними сесіями якість подібного навчання виявляється гірше за те, що можна отримати при очному навчанні.

Експерименти підтвердили що якість і структура навчальних курсів, рівно як і якість викладання при дистанційному навчанні часто набагато краще, ніж при традиційних формах навчання. Нові електронні технології, такі як інтерактивні диски CD-ROM, електронні дошки оголошень, мультимедійний гіпертекст, доступний через глобальну мережу Інтернет за допомогою інтерфейсів Mosaic і WWW можуть не тільки забезпечити активне залучення студентів в навчальний процес, але і дозволяють управляти цим процесом на відміну від більшості традиційних учбових середовищ. Інтеграція звуку, руху, образу і тексту створює нову незвичайно багате по своїм можливостях учбове середовище, з розвитком якого збільшиться і ступінь залучення учнів в процес навчання. Інтерактивні можливості що використовуються в СДО програм і систем доставки інформації дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, які неможливі в більшості традиційних систем навчання.

Засоби оперативного доступу до інформації по комп'ютерних мережах додали якісно нові можливості дистанційному навчанню. В українській вищій школі вони активно розвиваються у вигляді застосування електронних підручників і технології обміну текстовою інформацією за допомогою асинхронної електронної пошти.

Розвинуті засоби телекомунікації, використання супутникових каналів зв'язку, передача упакованого відеозображення по комп'ютерних мережах тільки зовсім недавно стали застосовуватися в практиці дистанційної освіти. Це пов'язано з відсутністю розвинутої інфраструктури

зв'язку, високою вартістю каналів зв'язку і устаткування, що використовується.

Відеокасети – цей унікальний засіб для дистанційного навчання практично по будь-якій дисципліні. Не вимагаючи великих витрат на тиражування навчальних відеоматеріалів, відеомагнітофон отримав широке розповсюдження у всіх країнах. Відеокасети використовуються звичайно як компоненти наборів навчальних матеріалів, частково замінюючи традиційні лекції.

Електронна пошта економічно і технологічно є найефективнішою технологією, яка може бути використана в процесі навчання для доставки змістовної частини учбових курсів і забезпечення зворотнього зв'язку студента з викладачем. В той же самий час вона має обмежений педагогічний ефект через неможливість реалізації "діалогу" між викладачем і студентами, прийнятого в традиційній формі навчання. Проте, якщо студенти мають постійний доступ до персонального комп'ютера з модемом і телефонного каналу, електронна пошта дозволяє реалізувати гнучкий і інтенсивний процес консультацій.

Оперативний доступ до інформаційних ресурсів, що розділяються, дозволяє отримати інтерактивний доступ до видалених баз даних, інформаційно-довідковим системам, бібліотекам при вивченні конкретної дисципліни. Даний режим доступу ON-LINE дозволяє протягом секунд здійснити передачу необхідного учбового матеріалу, комп'ютерних програм за допомогою таких комп'ютерних систем як GOPHER, WWW, VERONICA з крупних науково-педагогічних центрів, і з локальних вузлів мережі Internet, загальна кількість яких в світі перевищує 1,25 мільйони.

Відеоконференції з використанням комп'ютерних мереж надають можливість організації найдешевшої середньої якості відеозв'язку. Даний тип відеоконференцій може бути використаний для проведення семінарів в невеликих (5–10 чоловік) групах, індивідуальних консультацій, обговорення окремих складних питань курсу, що вивчається. Крім передачі звуку і відеозображення комп'ютерні відеоконференції забезпечують можливість сумісного управління екраном комп'ютера: створення креслень і малюнків на відстані, передачу фотографічного і рукописного матеріалу.

Відеоконференції по цифровому супутниковому каналу з використанням відеокомпресії суміщають високу якість передаваного відеозображення і низьку вартість проведення відеоконференції (більш ніж на два порядки менше ніж при використуванні звичайного аналогового телевізійного сигналу). Ця технологія може виявитися ефективною при відносно невеликому об'ємі лекцій (100–300 годин в рік) і великому числі учнів (1000–5000 студентів) для проведення оглядових лекцій, колективних обговорень підсумків курсів і освітніх програм.

Підсумовуючи вище викладене, треба зазначити, що сучасний розвиток інформатизації освіти потребує постійного впровадження

інформаційних технологій у навчальний процес, а також в управління навчальним закладом.

Система освіти завжди була дуже чуйною на впровадження в навчальний процес інформаційних технологій, що базуються на програмних продуктах найширшого призначення і комп'ютерних засобах. В навчальних закладах сьогодні успішно застосовуються різні програмні комплекси – як відносно доступні (текстові і графічні редактори, засоби для роботи і підготовки комп'ютерних презентацій), так і складні, вузькоспеціалізовані (системи програмування, системи управління базами даних, пакети символної математики і статистичної обробки даних).

Перспективи подальшого дослідження проблеми ми пов'язуємо із бурхливим розвитком інформаційних технологій, який вимагає глибокого розуміння підходів до забезпечення якості діяльності закладу освіти.

### *Література*

1. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
2. Качество образования в Новосибирском государственном техническом университете: Ежегодный доклад / Под общ. ред. А.С. Вострикова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999.
3. Концепція Національної програми інформатизації // Голос України. – №65, 7 квітня 1998. – С. 10–12.
4. Хриков Є.М. Інформатизація управління навчальним закладом // Комп'ютер у школі та сім'ї, 2004. – №1. – С. 37–40.
5. Забродська Л.М. Інформатизація управління навчально-виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Дис...канд. пед. наук. – К., 2002.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2001.
7. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные технологии: Учеб. пособ. / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и К, 2004.

*Карутін Є.*

### **ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЦЕ МАЙБУТНЄ УКРАЇНИ**

*Розглянуто стан дистанційної освіти у вищих навчальних закладах західних країн порівняно з Україною. Наводиться досвід роботи західних ВНЗ.*

**Ключові слова:** *дистанційне навчання, підготовка, педагогічні фахівці у навчальних закладах, мережа Інтернет, освіта.*

**Постановка проблеми:** В умовах інтеграції України до Євросоюзу все більш помітними питанням у суспільстві є форма дистанційної освіти. Слід відмітити, що дистанційна освіта основана на технології Інтернет і тому в Україна стикається з такими проблемами:

6. Вчитель який не має певного досвіду, не вміє створювати електронний матеріал.
7. Сьогодні Інтернет в Україні має дуже низьку досяжність.
8. Споживачі зазвичай мають дуже малий досвід використання мережі Інтернет.

Також прийдеться зіштовхнутися з загальними проблемами для всіх вищих навчальних закладів Євросоюзу:

- Відсутність прямого очного спілкування між тим, хто навчається і викладачем. А коли поряд не має людини, яка могла б емоційно офарбувати знання, це значний мінус для процесу освіти. Складно створити творчу атмосферу в групі студентів.

- Високі вимоги до постановки задачі згідно навчання, адміністрування процесу, складність мотивації слухачів.

- Однією з ключових проблем дистанційної освіти залишається проблема аутентифікації користувача при перевірці знань. Оскільки дотепер не запропоновано оптимальних технологічних рішень, більшість дистанційних програм як і раніше припускає очну екзаменаційну сесію. Неможливо сказати хто на іншому кінці дроту.

- Необхідність наявності цілого ряду індивідуально–психологічних умов. Для дистанційного навчання необхідна жорстка самодисципліна, а його результат залежить від самостійності і свідомості слухача.

- Висока вартість побудови системи дистанційної освіти, самих курсів та придбання технічного забезпечення.

**Аналіз основних досліджень та публікацій:** Аналіз цієї проблеми вказує на те, що питанням дистанційної освіти займалися Є.М. Разинкіна, Л.Л. Балакіна, Д.О. Мещеряков, Г.В. Можаяєва, О.О. Малишко, Є. Хотулева, І.О. Растопшина, Ю.Ф. Кузнєцов, В.П. Голубєва, О.О. Запєвалин, М.Ф. Хилько, О. Макаров, М. Сигальов, доц. ХГТУ Ю.В. Парог, В. Ткаченко, О.Г. Пономаренко, О.О. Мінаєв, О.О. Соболева, О.Я. Аноприєнко, в західних країнах це були М. Вебер, М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, і Д. Кіган.

**Постановка завдання:** Метою роботи є дослідження стану дистанційної освіти в Україні та можливість застосування західного досвіду з дистанційної освіти. Недоліки та переваги дистанційної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження:** Практично не можливо дати точну відповідь на питання: „Коли вперше виникла дистанційна освіта?”. Загально відомо що, як тільки у людини з’явилася необхідність в придбанні знань, а головне, з’явилася можливість їх передачі в різних видах та способами, тоді і виникла потреба в передачі інформації незалежно від місця і часу її виникнення, тобто з’явилася потреба в дистанційній освіті. Так, наприклад, наскальні малюнки, залишені первісними людьми, можна розглядати як певні елементи дистанційної освіти. Вся історія існування і розвитку людського суспільства нерозривно пов’язана з питаннями створення, передачі, переробки і зберігання інформації.

Історія сучасної дистанційної освіти має радянські корені. В ході контактів між країнами колишньої антигітлерівської коаліції, британських науковців зацікавив радянський досвід організації заочної освіти. В Британії було ухвалено рішення про формування подібної системи освіти. Уряд Великобританії виділив під цей проект значні кошти. Були розроблені учбові плани, програми, навчально–методичні посібники і освітні технології.

Проект першого в світі університету дистанційної освіти Open University узяв під особистий контроль прем'єр–міністр Гарольд Уїлсон. Відкритий університет заснувала сама королева, а канцлером (ректором) призначили спікера палати общин. Було зроблено все, щоб університет став одночасно і масовим, і престижним. На цій основі почав функціонувати Відкритий Університет Великобританії, який дотепер є одним з світових лідерів в цій області.

Упровадивши у себе радянські ідеї, англійці спочатку забороняли іноземцям вчитися по цій системі, приймаючи заяви на освіту тільки від громадян Об'єднаного Королівства. Пройшло декілька років, і, не побачивши обурених протестів і позовів з боку Радянського Союзу, англійці почали приймати заяви на дистанційну форму освіти і від іноземців. Поступово почали відкриватися такі заклади по всьому світу. Дистанційна освіта стала успішною, бо має такі переваги:

- Гнучкість
- Економічна ефективність
- Нова роль вчителя
- Спеціальний контроль за якістю навчанням
- Використання спеціально освітньої технології та коштів

Зараз студенти дистанційних програм на заході одержують учбові матеріали через супутникове або кабельне телебачення, викачують відео– і аудіозаписи через Інтернет, беруть участь у відеоконференціях. Дуже поширене ДО в таких країнах як США та Канада, завдяки їх відстаням.

Порівняно с західними країнами Україна відстає в технічному плані освіти і це дуже добре видно на рівні дистанційної освіти. В усіх країнах Євросоюзу вже багато десятиліть існують університети ДО та різні програми пов'язані з цим, а в Україні вони тільки створюються. Так постановою КМУ №1494 від 23.09.2003 року був затверджена „Програма розвитку системи дистанційної освіти на 2004–2006 роки”. Слід відмітити, що в Україні вже існують освітні центри дистанційної освіти на базі західних програм такі, як „Квазар–Мікро”, „WebSoft”, „С–ПАРТА”, та є курси при НТУУ”КПІ” (Віртуальне підготовче відділення для іноземних громадян), КНУТД, ДонНТУ, МАУП, ЗНТУ, КНУ ім. Тараса Шевченка, НУХТ, ЗакДУ, НТУ”ХП”.

Потрібно відмітити створення асоціації УРАН (URAN – Ukrainian Research & Academic Network) на базі ДонНТУ. Метою асоціації УРАН є

розвиток освітньої інфраструктури Інтернет і це дозволить швидше перейти до нових форм навчання дистанційної освіти.

Дистанційна освіта дуже сильно актуальна для України, бо за допомогою її можна не тільки навчатися, але й підвищувати кваліфікацію та займатися перекваліфікацією. Слід відмітити, що при інтеграції України в Євросоюз дистанційна освіта буде економічно вигідною, бо на підготовку фахівця витрачається 60% коштів порівняно з очною формою освіти. Поширення дистанційної освіти дозволить отримувати навчання не тільки в вітчизняних вузах, а й за кордоном, що підвищить авторитет вітчизняних фахівців.

**Висновки:** Слід пам'ятати, дистанційна освіта не бездоганна не вистачає спілкування між студентом та викладачем, практичних занять в лабораторіях, не підготовлені педагоги, брак навчальних матеріалів та залежність від якості роботи пошти, телефону чи мережі Інтернет. Та, проте, переваги є очевидними. Так що, дистанційна освіта має дуже великі можливості популяризуватися в Україні.

### *Література*

1. Wedemeyer C.A. Characteristics of open learning systems. In: Open learning systems. Washington, National Association of Educational Broadcasters, p.37, 1974.
2. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні. М., ООО "Паривне", 672 с., 2003.
3. Включене дистанційне навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: побудова курсу, методика навчання та результати // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 27–30.
4. Дистанційний навчальний курс іноземної мови: проблеми розробки // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. – К.: КДПУ, 2000. – Вип. 7. – С. 96–98.
5. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Міністром освіти України від 20.12.2000р.
6. Anoprienko A., Svjatnyi V., Braeunl T., Reuter A., Zeitz M. Massiv parallele Simulationsumgebung fuer dynamische Systeme mit konzentrierten und verteilten Parametern. Simulationstechnik. 9 Simposium in Stuttgart, Oktober 1994, Vieweg, 1994, S. 183–188.
7. Bundes-Hoechstleistungsrechenzentrum Stuttgart (HLRS) // Stuttgarter Uni-Kurier, № 73 / Dec.1996.
8. Westropp J. C. The Pittsburg Supercomputing Center. / IEEE ComputationalScience & Engineering, Spring 1996, p. 8–9.

*Максимова Т.*

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯМ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ**

*Підготовка майбутнього фахівця технічного профілю здібного до творчого розв'язання виникаючих проблем у сучасних умовах розвитку виробництва стає одним з пріоритетних завдань вищої технічної освіти*



України. Поєднання традиційних складових навчального процесу на практичних заняттях з вищої математики з евристичними створює сприятливі умови для залучення студентів у евристичну діяльність, в результаті здійснення якої у студентів відбувається формування професійно значущих евристичних умінь, які дозволяють творчо підходити до діла.

**Ключові слова:** евристичне навчання, евристична діяльність, евристичні уміння, практичні заняття з вищої математики (та їх різновиди), цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, форми організації навчальної діяльності, засоби навчання.

**Актуальність дослідження** замовлена сучасною парадигмою вищої освіти, орієнтацією майбутнього фахівця на самоосвітню діяльність, необхідністю удосконалення навчального процесу на практичних заняттях з вищої математики у зв'язку з підвищенням вимог суспільства та потреб особистості.

**Постановка задачі дослідження** полягає у пошуку шляхів удосконалення навчального процесу на практичних заняттях з вищої математики, які б сприяли підвищенню рівня математичної підготовки майбутніх інженерів та формуванню у них якостей, які відповідають запитуванню сучасного суспільства.

Під час розв'язування поставленої проблеми набувають актуальності фундаментальні положення теорії та методики навчання математики (Т.В.Крилова, Г.І.Саранцев, О.І.Скафа, З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкова, Л.М.Фрідман та ін.) та положення психолого–педагогічної теорії евристичного навчання (О.І.Скафа, В.М.Соколов, А.В.Хуторської).

Практичні заняття з вищої математики покликані поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, отримані на лекції, та сприяти виробленню навичок професійної діяльності.

Під час формування навичок професійної діяльності необхідно враховувати, що творчість є характерною рисою професійної діяльності інженера. За цих умов, одним з шляхів розвитку особистості майбутнього інженера стає залучення його на практичних заняттях з вищої математики до евристичної діяльності, в результаті здійснення якої у нього відбувається формування евристичних умінь.

Дозволяє розширити можливості традиційного навчання, зокрема створює на практичних заняттях з вищої математики сприятливі умови для творчості студентів, евристичне навчання. Метою евристичного навчання математики є надання можливості студентам створювати нові освітні продукти, а також сприяння новоутворенню особистісних якостей майбутніх фахівців.

У евристичному навчанні математики студент ставить власні цілі, відкриває знання, виробляє методологічну та навчальну продукцію, тобто він стає суб'єктом, конструктором своєї освіти. Відбувається перехід від навчання у форматі “teaching” до навчання у форматі “learning”, що

відповідає тенденціям розвитку європейської освіти. Самостійність у пізнанні, творчості, організації свого навчання, дає можливість студентам будувати індивідуальні траєкторії у освітніх областях, і значить, найбільш ефективно оволодівати професією.

Крім того, евристичний підхід до організації процесу навчання на практичних заняттях сприятиме подоланню об'єктивних труднощів, які виникають у майбутніх інженерів під час навчання вищої математики у зв'язку з тим, що: математика побудована за строгими законами логіки й тому вимагає не менш строгого логічного мислення; глибоке розуміння математичної теорії обумовлюється її практичним застосуванням; абстрактний характер математики ускладнює її використання.

**Метою даної статті** вважаємо з'ясування можливостей щодо удосконалення процесу навчання вищої математики на практичних заняттях, зокрема формування евристичних умінь майбутніх фахівців, у зв'язку з впровадженням евристичного навчання та визначення особливостей організації практичних занять в умовах евристичного навчання математики.

У основі методичної системи евристичного навчання математики, як зазначає О.І.Скафа [3, с.71], повинна бути сукупність п'яти взаємопов'язаних компонентів: цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, але на відміну від традиційного навчання кожний з цих компонентів має бути наділений евристичними складовими. Це надає можливість залучити студентів до евристичної діяльності, під час здійснення якої, як показує досвід, студенти найбільш виявляють творчість, ініціативу і самостійність.

Оскільки творчість, ініціатива, самостійність та інші риси сучасного фахівця ґрунтуються на оволодінні ним евристичними вміннями, то виникає потреба у доповненні цілей вивчення конкретної теми з дисципліни вища математика необхідністю формування евристичних умінь. При цьому доцільно спиратися на встановлену нами у роботі [1] відповідність між професійними діями інженера та евристичними вміннями, які забезпечують виконання професійних дій.

Також необхідним є використання на різних етапах практичного заняття, для реалізації різних дидактичних цілей, систем евристично-орієнтованих задач з вищої математики, в процесі розв'язування яких потрібно підібрати комбінацію з декількох відомих алгоритмів або відкрити суттєво новий спосіб розв'язання, побудувати новий алгоритм. Доповнення змісту навчання вищої математики системами евристично-орієнтованих завдань дозволяє активізувати евристичну діяльність, під час якої може відбуватися: актуалізація знань студентів; пошук розв'язання проблем, контроль знань та умінь студентів [2].

Наприклад, під час вивчення визначників та їх властивостей на етапі актуалізації знань доцільно запропонувати завдання такого характеру: перевірити, чи правильно встановили знак рівності між визначниками.

Актуалізація у процесі роботи з такими завданнями відбувається варіантно, під новим кутом зору, з точки зору вже вивченого. Це пояснюється тим, що на відміну від завдань більшості підручників, спрямованих на використання тієї чи іншої властивості визначника під час його обчислення, дані завдання вимагають реалізації уміння діяти у зворотному напрямку – визначити властивість, якою вже скористались, – а також узагальнювати, порівнювати, конкретизувати.

Під час роботи з системами евристично–орієнтованих завдань можливим є застосування індивідуальних, групових і фронтальних форм організації навчальної діяльності студентів.

Активізації самостійної евристичної діяльності під час самостійної роботи на практичному занятті з вищої математики сприятиме надання студентам допомоги різної міри в залежності від рівня розвитку евристичних умінь. Викладач, який виступає у даному випадку консультантом, не повинен передчасно повідомляти “правильні уявлення”, оскільки студенти можуть виявити нездатність застосувати ці уявлення, працювати з ними у подальшому навчанні.

Групова та колективна форма організації стають актуальними, коли перед студентами стоїть задача генерування ідей щодо розв’язування виниклої проблеми.

Наприклад, на практичному занятті може бути організована робота студентів у групах під час виконання завдань:

– чи може для системи чотирьох рівнянь з трьома невідомими ранг матриці системи та ранг розширеної матриці системи дорівнювати чотирьом;

– чи може для системи чотирьох рівнянь з трьома невідомими ранг матриці системи дорівнювати двом, а ранг розширеної матриці системи дорівнювати трьом;

– чи може для системи трьох рівнянь з чотирма невідомими ранг матриці системи дорівнювати двом, а ранг розширеної матриці системи дорівнювати трьом та ін.

Сприяє формуванню у студентів уміння генерувати ідеї застосування евристичних методів навчання, зокрема методу гіпотез, методу мозкового штурму. Використання таких евристичних методів навчання як метод морфологічного ящика, метод синектики вимагає від студентів реалізації умінь розвивати задачу, формулювати низку нових задач.

Наприклад, застосування методу морфологічного ящика під час роботи з лінійними диференціальними рівняннями із сталими коефіцієнтами сприяє складанню студентами комбінацій з параметрів рівнянь та на цій основі складанню значної кількості нових рівнянь.

Під час організації практичних занять, на нашу думку, корисними також є традиційні методи навчання, зокрема проблемний, частково–пошуковий та дослідницький. Причому використання останніх дозволяє залучити студентів до самостійної евристичної діяльності.

Розв'язання проблемних ситуацій відповідає специфіці евристичної діяльності, її спрямованості на подолання протиріч шляхом відкриття нових знань. Протиріччя завжди є мотивом, що збуджує питання. Тому, для того щоб у студентів сформувати творчий підхід до діла, розвивати їхні творчі здібності, викладач повинен показувати, як питання виникають, спонукати студентів задавати їх. Використання частково–пошукового методу знаходиться в основі формування у студентів уміння ставити питання, а також формулювати проміжні задачі.

Отримання власних освітніх продуктів під час евристичного семінару з вищої математики, забезпечить, крім використання активних методів навчання, створення викладачем умов для обговорення різних точок зору (у невеликих групах тощо), для сумісного пошуку істини, тобто за умов проведення заняття в формі діалогу, а не монологу.

Наприклад, при підготовці до семінару за темою “Застосування подвійних і потрійних інтегралів в процесі розв'язання практичних задач” студентам необхідно самостійно скласти задачі з реальними даними, на основі задач, розглянутих у літературі, життєвого досвіду, досвіду розв'язання задач під час вивчення визначеного інтегралу. Діалог між учасниками семінару є невід'ємною частиною демонстрації студентами задач, їх розв'язань, обговорення раціональності отриманих розв'язків, пропонування нестандартних підходів, оцінювання важливості складених задач, ситуацій для майбутньої професійної діяльності. Тобто діалогічність навчання у даному випадку сприяє формуванню умінь оцінювати розв'язання задачі, діяти раціонально, здійснювати рефлексивну діяльність.

Сприятливі умови для формування умінь самостійно переосмислювати матеріал з точки зору різних понять, теоретичних фактів, поставлених завдань, знаходити нові застосування інтерпретації відомих фактів у процесі роботи з навчальною та спеціальною літературою створює формування досвіду творчої переробки навчального, наприклад лекційного, матеріалу під час практичного заняття. Останнє досягається під час використання викладачем систем евристично–орієнтованих завдань.

Традиційні засоби навчання вищої математики у сучасних умовах доцільно поєднувати з використанням інформаційно–комунікаційних технологій. При цьому перевагу потрібно надавати таким програмам, які надають студентам можливість на лабораторній роботі відкривати знання самостійно. Розроблені нами евристичні комп'ютерні програми поступово наближують студента до пошуку розв'язання та знаходження відповіді в процесі діалогу з програмою, коли акцентується увага на теоретичних фактах, деяких методах розв'язування задачі, пропонується “наведення” на пошук розв'язування та надається можливість самостійно знайти “свій шлях” до відкриття, розв'язання та перевірки результатів [2].

Також активізує роботу студентів та підвищує їх мотивацію здійснення ними на лабораторній роботі різних видів діяльності.

Проведення лабораторної роботи може включати як комп'ютерну так і комунікативну форму роботи студентів.

Наприклад, після роботи з програмою „С&G” на лабораторній роботі за темою „Неперервність функції однієї змінної та побудова її графіка” студентів доцільно залучити до евристичного діалогу за допомогою питань [2].

1. Яка відмінність, схожість кроків у дослідженні (побудові графіка) функцій, з якими ви працювали?

2. З чим це пов'язано – чому деякі кроки співпадають, а деякі різняться?

3. Чи зберігається послідовність кроків дослідження (побудови графіка) запропонована програмою під час дослідження різних функцій? Які ці кроки?

4. Складіть правило–орієнтир дослідження функції на неперервність, побудови графіка, врахувавши попередні міркування.

Відповідь на запитання вимагає від студентів реалізації евристичних умінь порівнювати, узагальнювати, розв'язувати на картинці, поділяти на частини, формулювати проміжні задачі, формулювати рівносильні твердження.

Дозволяють досягти значних результатів у процесі застосування дослідницького методу педагогічні програмні засоби (Gran, DG), а також професійні математичні пакети. Причому вони можуть використовуватись студентами як протягом виконання всього дослідницького завдання так і на проміжних кроках.

Наявність рекомендацій до виконання лабораторних робіт, які містять систему питань, евристичних орієнтирів, спрямовує діяльність студентів на отримання власних освітніх продуктів.

**Висновки.** Організація практичних занять в умовах евристичного навчання:

- сприяє формулюванню студентами ідей та уявлень, їх висловлюванню у явному вигляді, висуванню студентами альтернативних пояснень, припущень, здогадок;

- сприяє створенню проблемних ситуацій, які породжують протиріччя з уявленнями студентів;

- забезпечує можливість досліджувати припущення (із застосуванням компютера тощо) у вільній та ненапруженій обстановці шляхом обговорення в невеликих групах;

- дає можливість застосовувати нові уявлення до широкого кола явищ, ситуацій.

У зв'язку з цим, удосконалення процесу навчання вищої майбутніх інженерів на практичних заняттях відбувається завдяки залученню студентів до творчості, формуванню у них евристичних умінь.

**Література**

1. Максимова Т.С. Евристична складова формування майбутнього інженера / Т.С.Максимова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Між нар. збірник наук. робіт. – Вип 20. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2003. – С. 93–104.
2. Максимова Т.С. Практичні заняття з вищої математики: сучасні технології навчання / Т.С. Максимова, О.І. Скафа. – Донецьк: Вид-во НОРД–ПРЕС, 2005. – 116 с.
3. Скафа О.І. Концепція формування прийомів евристичної діяльності учнів в процесі навчання математики / Е.И.Скафа // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк: ТЕАН, 2004.– Вип 22. – С. 69–75.

**Ніколаєва Н.**

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОГО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО–ЕКОНОМІЧНИХ ЯВИЩ ТА ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Дана стаття присвячена основним проблемам формування професійної готовності майбутніх економістів до прогнозування розвитку соціально–економічних явищ та процесів. У статті розкриваються питання, пов'язані з психологічним компонентом явища професійної готовності, особлива увага приділяється формуванню професійної мотивації навчання студентів. Також розглядаються питання, пов'язані з адаптацією студентів у вищому навчальному закладі; наведені результати дослідження, спрямованого діагностувати наявні емоційні стани, сподівання, рівень задоволення умовами навчання студентів і стан сформованості професійної мотивації навчання.*

**Ключові слова:** *діагностика наявних емоційних станів, мотивів; кореляційно–регресійний аналіз; моделювання; педагогічне спілкування; позитивна мотивація навчання; прогнозування; професійна адаптація; професійна готовність; психологічний аспект професійної готовності.*

У сучасних соціально–економічних умовах України, що склалися, повинні бути вирішені питання державного регулювання функціонування секторів та галузей економіки. Важливу роль у цьому відіграє підготовка фахівців, що володіють системою професійних знань та навичок, і які підготовлені до самостійного вирішення існуючих економічних, соціальних, психологічних та інших проблем суспільства.

Говорячи про професійну готовність майбутнього фахівця, зокрема, про її психологічний аспект, потрібно особливо відмітити такий важливий компонент, як мотиваційний. Під час навчання на молодших курсах вищих навчальних закладів, коли відбувається формування ставлення до майбутньої професії, самого відношення до процесу навчання, надзвичайно важливо вчасно створити умови для зародження позитивної внутрішньої мотивації до навчання.

На практиці нерідко відбувається, що студент часто взагалі не розуміє, навіщо в навчальні плани включені певні предмети. Звісно, це викликає небажання розуміти, заглиблюватися у сутність пропонованого матеріалу. Це веде за собою, окрім поганих оцінок, ще й значні прогалини у знаннях, які будуть відчутні пізніше, при вивченні більш вагомих для майбутнього фаху дисциплін.

Наприклад, студентами економічних спеціальностей вивчається дисципліна «Статистика» на другому–третьому курсі в залежності від навчальних планів конкретного вищого навчального закладу. Цей навчальний курс майже завжди викликає значні ускладнення на протязі вивчення через активне використання математичного апарату, а також тісний зв'язок з теорією ймовірностей та математичною статистикою. Це з одного боку, а з іншого – необхідними є ґрунтовні знання з багатьох суто економічних дисциплін для інтерпретації одержаних під час обчислень даних. Це потребує від студентів сформованої здатності до аналітичної, синтетичної та узагальнювальної мисленнєвої діяльності.

Достатньо високий рівень складності вказаної дисципліни, звісно, потребує відповідної підготовки студентів на попередніх етапах навчання; окрім того, вчасне роз'яснення викладачами, яким чином знадобляться в майбутньому одержані знання та навички допоможе сформувати в студентів більш уважне ставлення до навчального матеріалу, свідоме запам'ятовування теоретичних відомостей, намагання одержати комплексне розуміння пропонованих методів та засобів аналізу тощо.

Так, аналіз за допомогою показників варіації, зокрема, дисперсійний аналіз, індексний аналіз, аналіз показників часових рядів – все це необхідні складові вивчення ефективності діяльності підприємств, порівняльної та аналітичної діяльності у сферах менеджменту та маркетингу. Навчаючись на старших курсах, студенти повинні впевнено володіти вказаними методами, натомість викладачам фахових економічних дисциплін доводиться витратити дорогоцінний навчальний час на те, щоб нагадати теоретичний матеріал, вже одного разу раніше виучуваний! В такій ситуації говорити про високу якість засвоєння матеріалу не доводиться.

Окремо слід відмітити кореляційно–регресійний аналіз як засіб дослідження динамічних рядів, моделювання, а також прогнозування розвитку соціально–економічних явищ та процесів як необхідне вміння майбутнього фахівця–економіста. Основи цих знань закладаються протягом вивчення дисциплін «Статистика», «Економетрика». Навчальний матеріал з цього приводу досить складний, і часто не виникає достатньої глибини його засвоєння через недостатню вмотивованість та розуміння практичної важливості «нікому не потрібних» на думку більшості студентів формул та алгоритмів.

Говорячи про практичну реалізацію засвоєння вказаних навчальних дисциплін, важливо відмітити, що розв'язання практичних задач відбувається за допомогою ЕОМ. Тому виникає питання про достатній

рівень навичок роботи з персональним комп'ютером. На щастя, на сьогодні вже не йде мова про безмашинний варіант викладання комп'ютерних дисциплін у вищих навчальних закладах. Але, на практиці трапляється досить низький рівень підготовки студентів. Чи то через відсутність достатньої кількості навчальних годин, чи то через необізнаність окремих викладачів інформатики про знання та вміння, що неодмінно знадобляться надалі. На нашу думку, саме тут повинен спрацювати принцип наступності навчання – акцентування саме на тому навчальному матеріалі, який необхідний у наступні роки навчання.

Слід відмітити, що при вивченні основних компонентів пакету прикладних програм Microsoft Office однакова увага приділяється вивченню роботи і з текстовим редактором, і з табличним процесором, і з системами управління базами даних, і з мережами. Однак, корисніше було б вивчити потреби наступних навчальних дисциплін, і приділяти більш значну увагу роботі з текстовим процесором (MS Word) – для написання курсових та дипломних робіт, пізніше – для професійної діяльності – в умовах тотальної комп'ютеризації всіх сфер діяльності; а також роботі з табличним процесором – для розв'язання практичних задач з вищої математики, теорії ймовірностей та математичної статистики, соціальної та економічної статистики, економетрики, методів і моделей в економіці та інших дисциплін. Крім того, табличний процесор MS Excel дозволяє працювати з таблицями будь-якої складності, а також створювати наочні графічні зображення будь-яких кількісних показників, що неодмінно знадобиться майбутнім економістам у подальшій професійній діяльності. Але тут ми вже торкаємось проблем змісту навчальних курсів, їх внутрішнього зв'язку та наступності.

Зазвичай, при розв'язанні практичних задач зі статистики чи економетрики використовують табличний процесор Microsoft Excel, але все частіше зустрічаються і спеціалізовані програмні продукти, такі як «Statgraphics», «Статистика», «Eviews». На цьому етапі виникає цілий ряд проблем. По-перше, недостатній рівень підготовки студентів для роботи в середовищі Microsoft Excel, що є складовою навчального курсу «Інформатика», котрий згідно навчальних планів вивчається на першому курсі. У зв'язку з цим, частину навчального часу доводиться витратити на пояснення алгоритмів виконання тих чи інших операцій у середовищі табличного процесора. Крім того, за відсутності необхідних практичних навичок студенти часто не здатні обирати найбільш раціональні шляхи розв'язання задач, незнання вбудованих функцій Excel призводить до значної перевитрати часу.

По-друге, щоб скористатись спеціалізованими програмними продуктами, з якими, до речі, можливо доведеться зустрітись у професійній діяльності більшості випускників, ці пакети прикладних програм необхідно придбати, але коштів у невеликих навчальних закладів на це зазвичай не вистачає. Інакше кажучи, ми не в змозі забезпечити студентів практичними



навичками за відсутності необхідного програмного забезпечення. Ця проблема, звичайно, виникає не з вини викладачів чи студентів і не може бути вирішена лише одним бажанням покращити рівень підготовленості майбутніх фахівців, але вона існує, і варто на це зважати.

Розглядаючи проблему професійної готовності майбутніх спеціалістів, слід відмітити, що важливим аспектом психологічної її складової є питання, пов'язані з професійною адаптацією студентів у вищому навчальному закладі, що зароджується ще на початку навчання у ВНЗ [1].

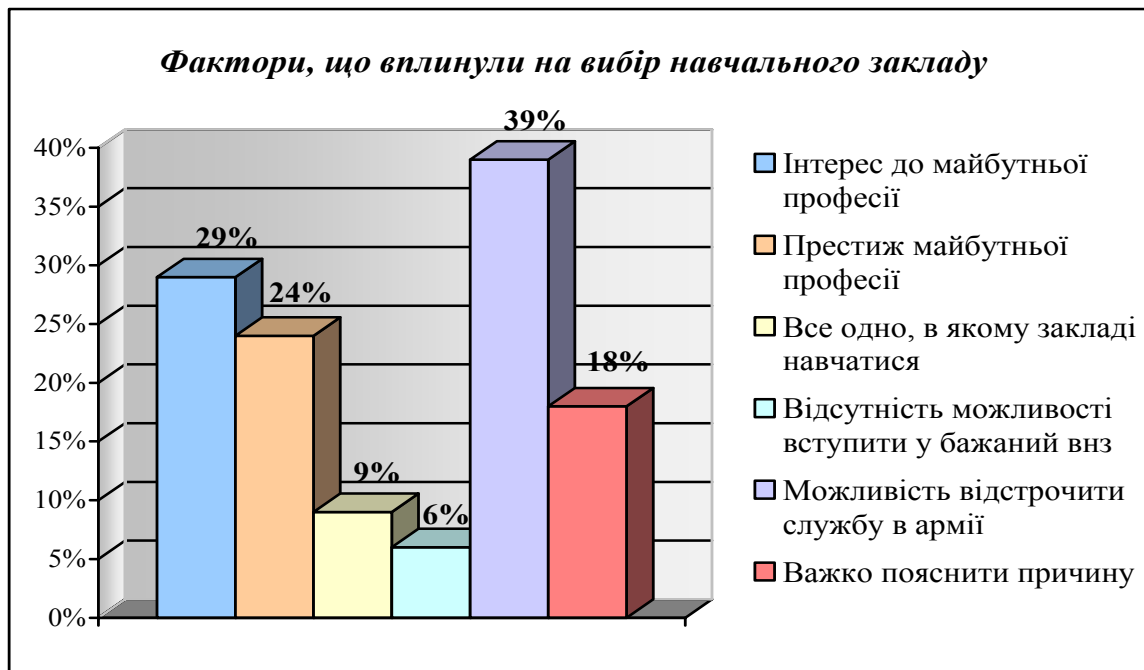
Проблемою адаптації на сьогодні займаються багато науковців–педагогів та психологів. Серед них Федорова Е.Е. [4], Камов В.Х., Джабаєва Д.А. [2], Кандилович Л.А. [3] та багато інших. Використовуючи наявні теоретичні підходи до цього питання (роботи Б.З. Вольфова, І.В. Дубровіної, І.Ю. Кулагіної, Г.Н. Білонова та ін.), автори [4, с. 72] дійшли висновку: адаптація являє собою цілісний психобіологічний, соціальний та педагогічний процес активної взаємодії особистості з навколишнім середовищем, пристосування індивіда до успішного функціонування в ній, активного опанування навколишнього простору з метою життєвого, професійного, соціального саморозвитку особистості. Ми погоджуємося з авторами, що процес професійної адаптації може ускладнюватися невдоволеністю власними успіхами, невпевненістю у виборі майбутньої професії, поганими стосунками з викладачами, суперечками з однолітками, а також відсутністю належної бази та умов для навчання. Всі ці фактори можуть призвести до значного зниження рівня внутрішньої мотивації до навчання, відсутності бажання навчатися, заниження самооцінки, зрештою, до поганого самопочуття.

Таким чином, питання, пов'язані з адаптацією студентів молодших курсів у вищому закладі освіти, є надзвичайно важливими у контексті забезпечення емоційного комфорту під час навчання, а також, що не менш важливо, становлять основу формування позитивної мотивації навчання.

Першим етапом розв'язання цих питань є діагностика наявного рівня адаптації студентів до нових умов навчання, вивчення їхніх цілей на початку навчання для подальшої корекції їх змісту та спрямованості (за необхідності). Крім того, на цьому етапі можливо виявити певні недоліки, пов'язані з організацією процесу навчання, методами викладання, стилем спілкування викладачів зі студентами тощо.

Нами було проведено дослідження серед студентів першого, другого та частково третього курсів Українсько–Російського інституту (філії) в м. Чернігові Московського державного відкритого університету. В опитуванні взяли участь 102 студенти економічних спеціальностей. Їм були запропоновані запитання стосовно впевненості в обраній професії, складнощів у навчанні, розпорядку занять, пріоритетів у виборі способів підготовки до занять тощо.

На питання про причину вибору саме цього навчального закладу 29% опитуваних наголосили на інтересі до майбутньої професії, 24% – на престижі, і, нажалі 42% відповіли, що вони обрали даний ВНЗ випадково, переважно (39%) через відсутність можливості вступити до бажаного навчального закладу. Виявилося, що впевненими у виборі майбутнього фаху є 59% респондентів, але відсоток тих, хто вагається, все ж виявився значним – 36%.



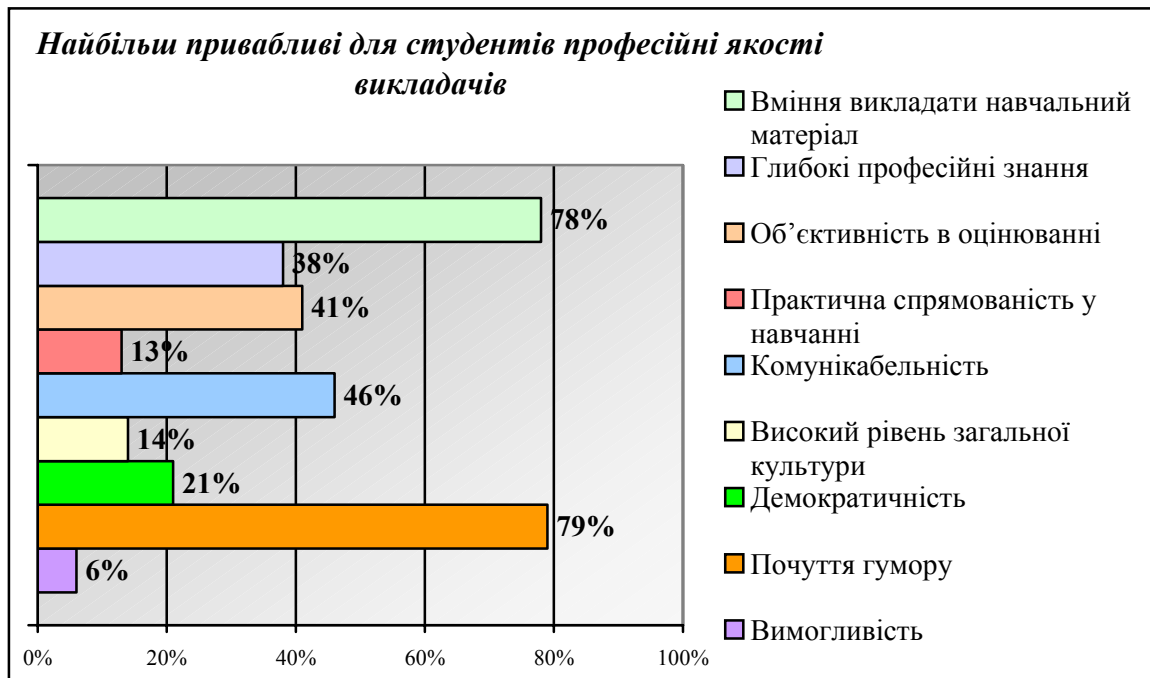
На запитання, чи складно навчатися на протязі семестру і чи вистачає часу на відпочинок 46% відповіли, що систематично займаються та мають час для відпочинку, 38% – що напружено працюють лише під час сесії, а 10% – взагалі не напружуються! Можливо, слід поміркувати, як розподілити навчальне навантаження більш рівномірно та заохотити студентів до навчання?

Виявилось, що 37% опитуваних не готуються до занять самостійно, а користуються готовими роботами з Інтернету, а ще 45% – матеріал з Інтернету лише обробляють. Може проблема криється у недостатній матеріальній базі ВНЗ, але ж бібліотека інституту постійно оновлюється, крім того у місті є декілька загальнодоступних бібліотек – отже, річ у небажанні працювати по-справжньому. Можливо і нам, викладачам, треба більш прискіпливо перевіряти реферати, курсові та інші письмові роботи, а також навчати студентів роботі з літературними джерелами.

Серед складнощів у навчанні 31% респондентів відмітили, що їм нудно та нецікаво лекціях, 76% не задовольняє форма організації навчального процесу та його розпорядок, а для 13% навчальний матеріал заскладний. Таким чином, виявляється, що варто лише урізноманітнити методи та засоби викладання – і майже третина студентів молодших курсів стане навчатися краще.

Цікавими виявилися результати відповідей на запитання про якості, які на думку опитуваних, повинні бути притаманними викладачам. 78% цінують вміння викладати навчальний матеріал; 79% (!) – наявність почуття гумору; 38% – глибокі професійні знання; 41% – об'єктивність в оцінюванні; 13% – практичну спрямованість у навчанні; 46% – комунікабельність; 14% – високу загальну культуру; 21% – демократичність у відношеннях зі студентами і лише 6% додали до переліку необхідних викладачеві якостей вимогливість.

Два респонденти зазначили, що для них важливим є також зовнішній вигляд викладачів.



Таким чином, виявляється, що досить лише трохи більше уваги приділяти власне спілкуванню під час викладання, не допускати, щоб професійно значущі предмети перетворювались на сухий, нецікавий, складний для засвоєння матеріал.

Сьогодні, коли великого значення набувають реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації процесу навчання, неприпустимим є знеособленість студентів, позбавлення викладання емоційної забарвленості. На перший план виступають питання, пов'язані з адаптацією студентів у вищому закладі освіти, а також методи викладання та стилі педагогічного спілкування викладачів зі студентами, спрямовані на формування позитивної мотивації навчання для студентів. Дослідження, проведене нами, має своєю метою діагностику наявних емоційних станів, сподівань, мотивів студентів молодших курсів економічних спеціальностей; адже вчасне розуміння наявних проблем запобігає їхньому подальшому розвитку та дозволяє скоректувати спрямованість та акценти навчального процесу. Врахувавши одержані результати, стає можливим покращити

загальні результати рівня сформованості професійної готовності майбутніх економістів.

### Література

1. Вища освіта в Україні: Навч. посіб./ В.Г. Кремень, С.М. Ніколаєнко, М.Ф. Степко та ін. – К.: Знання, 2005. – 327с.
2. Камов В.Х., Джабаева Д.А. Адаптация студентов к профессиональной деятельности в современных условиях// Педагогическое образование и наука. – 2007. – №5. – С. 56–60.
3. Кандыбович Л.А. Психологические особенности обучения студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – №3. – С. 4–11.
4. Федорова Е.Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе// Педагогика. – 2007. – №5. – С. 71–75.

*Стрижак С.*

## СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗА УМОВ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*Стаття присвячена актуальній проблемі модернізації навчально процесу з хімічних дисциплін за умов кредитно–модульної організації навчального процесу.*

**Ключові слова:** кредитно–модульна система, навчальний процес, модуль, студенти, хімічні дисципліни, контроль, технології.

**Постановка проблеми.** Модернізація системи вищої освіти України обумовлена інтеграційними процесами, що відбуваються в країнах–учасниках Болонської декларації. Вони ґрунтуються на спільних вимогах, критеріях та стандартах національних систем вищої освіти та спрямовані на підвищення їх конкурентоспроможності, на забезпечення мобільності студентів, викладачів і науковців. Запровадження у вітчизняну систему вищої освіти Європейської кредитно–трансферної системи, яка є стрижневою вимогою Болонської декларації, вимагає формування нових навчальних програм, зміни педагогічних методик, посилення самостійної роботи студентів, впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, зміни контролю та оцінки знань студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує, що наразі вченими приділяється значна увага проблемі реалізації ідей Болонського процесу в педагогічній освіті, зокрема засадам розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції: Я.Я. Болубаш, С.М.Гончаров, В.Г.Кремінь, М.Ф. Степко, В.Д. Шанкарук та інші.

**Метою дослідження** є розроблення шляхів модернізації навчального процесу з курсу «Хімія з основами біогеохімії» за умов кредитно–модульної системи організації навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У курсі «Хімія з основами біогеохімії» основна увага приділяється створенню системи знань

та уявлень, що лежать в основі тих хімічних перетворень, які супроводжують найбільш важливі біологічні процеси у живій природі, а також закономірностей зміни фізико-хімічних властивостей речовин як функції зміни базових характеристик їх складу і будови. Особлива увага приділяється вивченню фундаментальних основ хімічних процесів, що проходять у результаті взаємодії речовин з об'єктами біосфери або в результаті процесів знешкодження токсикантів, що потрапили в навколишнє природне середовище в результаті дії антропогенних чинників. Розглядаються також основи біогеохімічних процесів, що проходять в педосфері Землі та їх особливості в окремих регіонах, біогеохімічні цикли найбільш важливих та розповсюджених елементів живої поверхні. Дисципліна є базовою у підготовці фахівця-еколога, одержані під час вивчення курсу знання будуть використані при вивченні основ моніторингу об'єктів навколишнього середовища, вимірювання його параметрів, очистки атмосфери, ґрунтів, утилізації відходів, основ токсикології. Основними формами організації навчального процесу з курсу «Хімія з основами біогеохімії» є: лекційні, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота студентів, індивідуальні та групові консультації. Опрацювання змістового модуля включає роботу на лабораторних заняттях, оформлення лабораторного журналу, виконання індивідуальних, тестових завдань та наукових рефератів і проектів; написання модульних контрольних робіт. Студент готується до лабораторного заняття згідно плану, заздалегідь вносить до лабораторного журналу хід виконання дослідів, що заплановані, виконує індивідуальні завдання до модуля. Лабораторні заняття мають за мету поглибити знання студентів, сприяють опануванню практичними вміннями та навичками. Вони включають у себе семінарську, практичну та лабораторну частину. Після виконання лабораторних дослідів студент повинен внести у журнал необхідні рівняння реакцій, спостереження, висновки тощо.

Індивідуальна робота виконується студентом у спеціально відведений час. Завдання та задачі, складають індивідуальне портфоліо студента, яке він захищає після завершення вивчення модуля. Технології, що використовуються, об'єднуються назвою «Портфоліо», та сприяють формуванню необхідних навичок рефлексії, тобто самоспостереження, роздуму. Виділяють декілька видів „Портфоліо”: «Портфоліо документів», «Портфоліо відгуків», «Портфоліо робіт». Нами використовується «Портфоліо робіт», що є зібранням різних обов'язкових, творчих і проектних робіт студента, а також включає опис основних форм і напрямів його навчальної і творчої активності: участь у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах, різного роду практиках і ін.

Принципи технології захисту портфоліо можна сформулювати таким чином.

1. Самооцінка результатів (поточних, підсумкових), оволодіння певними видами пізнавальної діяльності, що відображає: особливості тієї

або іншої галузі знання відповідно до програми навчання (на різних рівнях); уміння студента приймати самостійні рішення в процесі пізнання, прогнозувати наслідки цих розв'язань; особливості комунікативної здатності студента (участь у дискусії, полілозі, уміння аргументувати свою позицію, дохідливо і лаконічно пояснювати матеріал іншому студенту).

2. Систематичність і регулярність самомоніторингу. Якщо студент приймає рішення прослідкувати свої успіхи в галузі хімії, він починає систематично відстежувати результати своєї діяльності, відбирає найцікавіші, із його точки зору, роботи в своє "портфоліо", організовує їх в певну структуру. Його завдання – ретельно проаналізувати ці роботи, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний короткий звіт самооцінки: що, на його думку, вдалося у цій роботі, що не вдалося і чому, на що потрібно звернути увагу. Тут же він може висловити власну думку з приводу оцінки викладача, студентів мікрогрупи, у якій він працював. Саме ці думки, аргументи і складають суть рефлексії, заради якої, власне, і використовуються дані технології.

3. Структуризація матеріалів "Портфоліо", логічність і лаконічність усіх письмових пояснень.

4. Акуратність і естетичність оформлення "Портфоліо".

5. Цілісність, тематична завершеність представлених у "Портфоліо" матеріалів.

6. Наочність і обґрунтованість презентації "Портфоліо" учня.

Робота наукового спрямування (реферати, доповіді, статті, проекти тощо) має на меті дослідження нових напрямів розвитку хімії, а також нових концепцій та нових матеріалів, що використовуються у народному господарстві. Наукова робота виконується самостійно під керівництвом викладача. Враховуючи те, що знання повинні бути функціональними, ми включали у навчальний процес проектну технологію навчання. Метод проектів спрямований на розвиток навичок співробітництва і ділового спілкування в колективі; передбачає поєднання індивідуальної самостійної роботи з груповими заняттями, обговорення дискусійних питань, характеризується наявністю дослідницької методики та створенням студентами кінцевого продукту (результату) їх власної творчої діяльності.

До кожного модуля майбутнім учителям пропонувалося виконати груповий проект. Наприклад до другого модуля «Вода. Розчини. Теорія електролітичної дисоціації Комплексні сполуки» студентам пропонуються такі теми: «Екологічний стан водних ресурсів Полтавщини», «Способи очистки води», «Мінеральні води Полтавщини». При вивченні третього модуля «Хімія неметалів» виконання майбутніми екологами проекту має за мету провести аналіз колодязної води місцевості, де проживає студент, визначити кількісний вміст нітратів та запропонувати шляхи врегулювання впливу людської діяльності на екосистеми.

На початковому етапі проектної діяльності формували мікрогрупи за інтересами, здійснювали розподіл ролей, завдань відповідно до рівня знань,

бажаної практичної діяльності в рамках проекту. Проектна діяльність студентів включає ряд умовних етапів.

#### **I. Пошуково–дослідницький:**

1. Коротке формулювання задачі. Пошук і аналіз проблеми чи теми запропонованого проекту (об'єкта проектної діяльності).

2. Збір, вивчення, дослідження й обробка необхідної інформації, у тому числі за допомогою інформаційних банків, каталогів, інших джерел, “проробляння” оптимальної ідеї.

3. Планування проектної діяльності: визначення критеріїв, яким повинен відповідати проект; складання плану роти з вказуванням термінів виконання окремих етапів.

#### **II. Технологічний:**

1. Складання документації.

2. Виконання запланованих тренувальних дій, які спрямовані на реалізацію проекту на високому рівні.

3. Практична реалізація проекту, підбор необхідних матеріалів, реактивів, обладнання, відповідно до можливостей і наявних ресурсів.

4. Внесення, при необхідності, змін у складений план.

5. Дотримання дисципліни, культури наукової діяльності, правил техніки безпеки при здійсненні усіх видів робіт, що передбачені проектом.

6. Поточний контроль етапів наукової діяльності.

7. Внесення необхідних даних у матрицю проекту або іншу форму його оформлення.

#### **III. Заключний:**

1. Оцінка якості реалізації проекту.

2. Аналіз результатів виконання теми проекту (об'єкта проектної діяльності), іспит його на практиці, захист (презентація).

3. Вивчення можливостей використання результатів проектної діяльності, реального попиту на ринку товарів, участь у конкурсах і виставках проектів.

#### **IV етап – контрольний:**

1. аналіз роботи в цілому і кожного учасника проекту;

2. оцінка роботи в цілому й кожного учасника проекту;

3. висновки та постановка нової проблеми.

Крім інваріантних модулів, які є обов'язковими для засвоєння кожним студентом, виділяються варіативні чи елективні модулі, які студент може освоїти самостійно і здає викладачеві в індивідуальному порядку. Елективні модулі дозволяють кожному студенту формувати власну освітню траєкторію.

З метою забезпечення об'єктивності оцінок та прозорості контролю набутих студентами знань та вмінь, семестровий контроль здійснюється в письмовій формі шляхом написання контрольно–екзаменаційних робіт. Ми дотримуємося такого підходу, коли рейтингова оцінка включає поточний і підсумковий контроль.

*Поточний контроль* спрямований на перевірку систематичної роботи студентів, рівня засвоєння матеріалу протягом вивчення курсу. Здійснюється під час проведення аудиторних та позааудиторних занять. *Поточна модульна рейтингова оцінка* складається з балів, які студент отримує за певну навчальну діяльність протягом засвоєння даного модуля. На кожному занятті студент одержує бали за семінарську частину заняття, за виконання лабораторної роботи і за самостійну роботу. До кожного лабораторного заняття студентам необхідно виконати певний обсяг самостійної роботи, який включений у методичний пакет. Крім обов'язкових завдань (задачі, тестові завдання тощо), студентам пропонуємо творчі завдання, які він може виконати за власним бажанням. Оцінка за їх виконання не входить в еталонну рейтингову оцінку, але зараховується в рейтингову оцінку студента. За несвоєчасне виконання завдань самостійної роботи існують штрафні санкції: якщо студент здає ці завдання не вчасно, але до написання модульної контрольної роботи, він може одержати половину від максимальної кількості балів, якщо ж не здає взагалі – бали мінусуються.

Модульний контроль здійснюється як підсумок роботи студента протягом вивчення окремого модуля за результатами теоретичного та практичного матеріалу, передбаченого модулем та модульної контрольної–екзаменаційної роботи.

У рейтингову оцінку включаються також бали за участь у предметних олімпіадах, конкурсах, науковій роботі тощо. Завершується вивчення дисципліни задачею творчого завдання, над яким студент працює протягом вивчення всього курсу. Творчі завдання варіативні і відкриті для студентів. Здача цього завдання – творчий звіт студента, який розкриває не лише знання теоретичного матеріалу, а й уміння використовувати одержані знання на практиці, власну творчість, уміння відстоювати власну думку.

У ході вивчення курсу «Хімія з основами біогеохімії» студенти набирають максимально 100 балів, шляхом сумування усіх видів контролю. Рейтингова оцінка з дисципліни складається із суми таких балів: 1) за кожне лабораторне заняття; 2) за модульну контрольну роботу; 3) за виконання індивідуальних та тестових завдань; 4) виконання наукової роботи ( $R_K$ ):

$$R_D = \sum_{l=1}^6 \left[ \left( \sum_{i=1}^n R_i \right) + R_K + R_I + R_N \right],$$

де  $n$  – кількість видів контролю на лабораторному занятті.

**Висновки.** Упровадження КМСОНП на кафедрі хімії та методики викладання хімії сприяло підвищенню рівня мотивація студентів до систематичної роботи протягом вивчення дисципліни, рівня якості знань студентів та об'єктивності їх оцінювання, стимулюванню студентів до



самостійної роботи та здійснення наукових досліджень, розвитку творчих здібностей кожного учасника навчально–виховного процесу.

*Хор'яков В.*

### **СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СТАТЕВОРОЛЬОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті подається опис педагогічних умов статеворольового виховання студентів молодших курсів вищих навчальних закладів. Статеворольове виховання можливе лише в умовах толерантного навчального середовища. Подано модель толерантного навчального середовища.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, статеворольове виховання.

**Постановка проблеми.** Складність процесу формування статево–рольової вихованості майбутніх педагогів обумовлює необхідність дотримуватись певних педагогічних умов. Ще Ю. Бабанський, розглядаючи закономірності педагогічного процесу, зазначав, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він проходить” /1, С.78/.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблемою вияви умов, які забезпечують ефективність педагогічного процесу як в шкільній, так і в практиці вузів, займаються багато дослідників. Перш за все слід сказати про те, що саме поняття “умова” трактується ними далеко неоднаково. Так, С.Борунова вважає, що “умова – це правило, яке забезпечує нормальну роботу будь–чого”. М. Фролов трактує умову як філософську категорію, яка виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Саме предмет виступає як щось обумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета різноманіття об’єктивного світу. На відміну від чинника, який безпосередньо породжує те чи інше явище чи процес, умова складає те середовище. оточення, в якому останнє виникає, існує і розвивається /2, С. 39 /. Різноманіття підходів до розглядуваних категорій пояснюється неоднозначністю філософського розуміння категорії “умова”.

Ю. Гільбух робить спробу розвести поняття “умова” з поняттям “фактор” / 4 /. На його думку, умови і фактори можуть співпадати за змістом, але розрізняються за функціями. Фактори розглядаються автором як причини і рушійні сили процесу виховання, функціонування яких завжди пов’язано з наявністю необхідних педагогічних умов, які мають зовнішній і внутрішній характер по відношенню до вихованця.

В. Каспіна / 5, с. 10 / під умовами розуміє обставини, які стимулюють формування у учнів впевненості, подання учням чітких вимог, паралельну дію на дитину педагога і колективу, постанову перспектив перед колективом учнів і педагогів.

Аналіз літератури дозволяє говорити про різні підходи до трактування “умови” як категорії. Так одні автори трактування поняття “умова” визначають виходячи з теорії причинності, при цьому причина звично попадає до умов в якості одного з активних елементів, тобто по суті зливається з поняттям “фактор як рушійна сила розвитку”. У відповідності з іншими підходами “умова” є сукупність об’єктів / речей, процесів, відношень /, необхідних для виникнення, існування або зміни даного / обумовленого / об’єкта /5 /. Поняття “умова”, яке трактується таким чином, не співпадає з поняттями “середовище”, “обставина”, “оточення”, які звично вживаються як його синоніми. По–перше, ці поняття відбивають повністю сукупність об’єктів, які складають “оточення” обумовлюваного об’єкта, в тому числі і випадкові об’єкти, які не чинять ніякого впливу на нього. По–друге, ці поняття відбивають лише зовнішні по відношенню до обумовлюваного об’єкта обставини, тоді як до числа умов нерідко входять і внутрішні характеристики самого об’єкта. Якщо під “умовами” розуміти таку сукупність об’єктів, в якій обумовлюваний об’єкт стає необхідним, то поняття “умова” співпадає з поняттям “умова дії закону” /2; 5/. Але такі закони як структурні, функціональні та ін., як правило, пов’язують між собою внутрішні характеристики об’єкта. Тому умови можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми.

Внутрішній і зовнішній характер умов зміни обумовлюваного об’єкта /особистості / визначає специфіку їх змісту, їх взаємодій. Внутрішні і зовнішні умови повинні бути певним чином співвіднесені один з одним.

С. Рубінштейн стверджував, що “зовнішні причини /зовнішній вплив/ завжди діє лише опосередковано, через внутрішні умови. Під час пояснення будь–яких психічних явищ особистість виступає, як зв’язана сукупність внутрішніх умов, через які преломлюють всі зовнішні впливи” / 6, с. 308 /.

**Мета статті.** Таким чином, на базі загальнофілософського трактування поняття, яке нас цікавить, слід визнати, що умови повинні відбивати суттєві характеристики процесу і предмета готовності до педагогічної дослідницької діяльності.

Ця теза була взята за основу обґрунтування умов, які забезпечують успішність формування готовності майбутніх педагогів до здійснення педагогічної дослідницької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Статеворольове виховання у вищому навчальному закладі доцільно проводити в загальному контексті виховання юнаків і дівчин, не акцентуючи на цьому уваги студентів. Для реалізації моделі статорольового виховання необхідні певні умови. При визначенні педагогічних умов статорольового виховання студентів молодших курсів нами використовується теоретичний підхід до визначення поняття «педагогічна умова».

Згідно визначення М.Боритько /3,с.116/ «педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно

сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса».

Вияв педагогічних умов зводиться до вияву основних педагогічних обставин, які сприяють статево рольовому вихованню студентів молодших курсів вузів. Підставою побудови педагогічних умов статеворольового виховання студентів молодших курсів вузів слугували запропонована модель статеворольового виховання, теоретичні положення його сутності, які розроблені Л.І.Столярчук /7/.

Таким чином, цілеспрямована педагогічна діяльність зі статеворольового виховання студентів молодших курсів вузів передбачає формування культури взаємовідносин статей, розвиток жіночої/чоловічої індивідуальності, яка орієнтована на здоровий спосіб життя (функції збереження здоров'я, сексуальна, репродуктивна).

Вивчення досвіду виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів показує, що нерідко виховання студентів відбувається поверхнево. Процес статеворольового виховання не включений до цілісного навчально-виховного процесу вузу, не зважаючи на інтерес до даної проблеми самих студентів, потребу в професійній інформації зі статеворольового виховання у педагогів. Існуючі спроби організації статеворольового виховання студентів молодших курсів вузів не завжди є ефективними. Часто вони не враховують реалії життя, сучасний соціальний контекст, не формують уявлення про здоровий спосіб життя, який сприяє розвитку духовно й фізично гармонійної жіночої/чоловічої індивідуальності, гармонійних взаємостосунків статей, у зв'язку з недостатньою розробленістю даної проблеми, що викликає необхідність пошуку науково обґрунтованих можливостей статеворольового виховання.

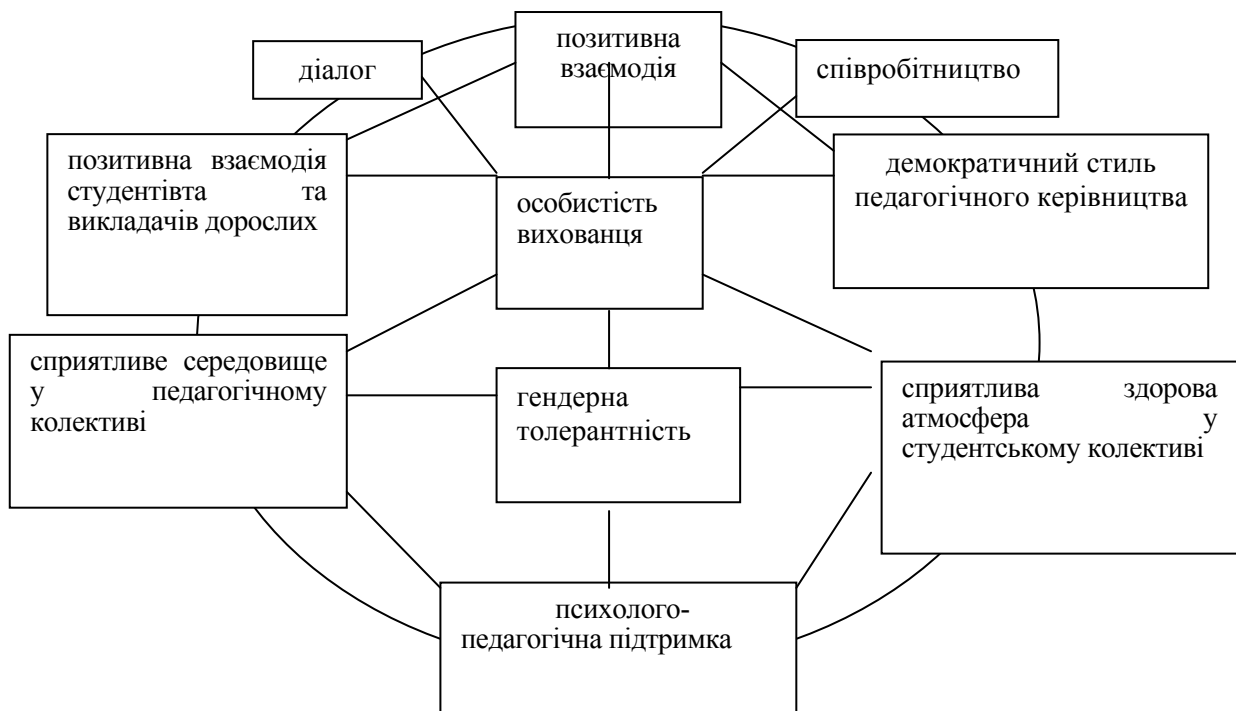
Необхідно відзначити, що виховна діяльність у деяких вузах не завжди достатньо ефективна. Зазвичай, це не стосується педагогічних та військових вузів через їх певну специфіку. Найчастіше, у вузах передбачаються певні виховні впливи через вивчення навчальних дисциплін та форми поза навчальної діяльності. Інститут кураторства виправдовує себе не завжди, особливо в тих випадках, коли куратор не має спеціальної педагогічної освіти. Що стосується конкретного статеворольового виховання, це питання ставиться достатньо нечасто, розуміється, що таке виховання закінчилося ще у школі й для вузу воно не є актуальним.

Статеворольове виховання у вузі найчастіше обмежується проведенням різних бесід із запрошенням медичних працівників. Між тим, негативні явища в суспільстві, у тому числі, у візах, зростають. Дані опитування дівчат, студентів першого курсу насторожують. 88% дівчин із 92 опитаних заявили, що не мали ніякої інформації про статеві ролі, репродуктивне здоров'я, взаємовідносини статей від батьків та педагогів. На наш погляд, дана інформація повинна надходити або із сім'ї, або від педагогів, або з наукової медичної літератури. Інформації з інших джерел

має недостовірний, а іноді, навіть, порнографічний характер. Проте, на наш погляд, звичайного інформування з цих питань недостатньо, необхідний цілеспрямований процес виховання.

**Висновки.** Статеворольове виховання на нашу думку можливе лише в умовах толерантного навчального середовища, модель якого схематично може бути відображено наступним чином (схема 1.).

Реалізація моделі вимагає створення атмосфери ненасильства та безпечної взаємодії у колективі педагогів, в студентському колективі, використання демократичного стилю педагогічного керівництва; організацію психолого–педагогічної підтримки та психологічної захищеності членів колективу; організації діалогу та співробітництва в колективі.



**Схема 1. Модель толерантного навчального середовища**

### *Література*

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно–воспитательного процесса. – М. : Просвещение, 1982. – 192с.
2. Байша К.М. Соціально–педагогічні умови морального виховання студентів у поза навчальній діяльності: Дис...канд.. пед. наук: 13.00.07– Херсон, 2000.– 193с.
3. Борытко Н.М. Пространство воспитательной деятельности. Волгоград: Перемена, 2000. 180 с.
4. Гильбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі : На допомогу початкуючому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
5. Каспина В.А. О методах воспитания и их классификации // Советская педагогика., – 1970. – № 1. – с.84–94.

6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: Издательство АН СССР, 1957. – 328 с.
7. Столярчук Л.И. Полоролевая социализация школьников: Теория и практика воспитания. Волгоград: Перемена, 1999. 275 с.

*Копилець Є.*

## ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТТЯ “ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ” В ТЕОРІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті проаналізовано тенденції вживання і тлумачення терміну “екологічні цінності” в соціальній філософії, екологічній етиці, екологічній та педагогічній психології, педагогіці, охарактеризовано їх потенціал стосовно використання в теорії екологічного виховання. На підставі дослідження автор пропонує власне визначення відповідного поняття.*

**Ключові слова:** цінності, екологічні цінності, коеволуція людства і природи.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується, з–поміж іншого, її стрімкою аксіологізацією. Активно розробляються загальні питання педагогічної аксіології, аксіології виховання, поставлено проблему ціннісного навчання. Ціннісний підхід, поза сумнівом, буде продуктивним і для екологічних освіти й виховання. Одним з базових аксіологічних понять в означеній сфері є поняття екологічних цінностей.

**Аналіз останніх досліджень.** Вживаючи терміни “екологічні цінності”, “система екологічних цінностей”, М. Колесник зауважує, що в кодексі цінностей українського виховання такі вартості нині окремо не виділяються, але екологічність у широкому розумінні притаманна будь–якій цінності сучасного виховання [14]. Це твердження справедливе хіба що частково. Проблема екологічних цінностей, екологічних ціннісних орієнтацій у різних контекстах розробляється в соціальній філософії, культурології, психології та педагогіці. На сьогодні термін “екологічні цінності” використовується в десятках наукових праць як в Україні, так і за кордоном. Проте тлумачення його відчутно різняться. Н. Морозова визначила екологічну цінність як соціально–аксіологічне поняття, що визначає діяльне відношення людини до природи і є основою вибору суб’єктом цілей, засобів, результатів та умов цього відношення [17, с. 77]. Але філософське розуміння поняття ще треба конкретизувати у освітній царині. До того ж, попри очевидну продуктивність для теорії екологічного виховання, це поняття поки що не поширене у вітчизняній педагогічній літературі й послідовно розробляється лише О. Вишневським [6].

**Постановка завдання.** Проаналізуємо основні підходи до проблеми екологічних цінностей, щоб визначити потенціал їх використання в теорії екологічного виховання та вивести для її потреб узагальнююче визначення екологічних цінностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досліджуючи в соціально-філософському ключі формування та еволюцію системи цінностей особистості, В. Абрамов виділяє в ній три підсистеми: цінності життя та його сенсу, моральні цінності й індивідуально-соціальні цінності, що відображають структуру людської діяльності, специфічний спосіб людського існування. Екологічні цінності включено до емпіричного переліку видів вартостей, які є елементами останньої підсистеми. Серед екологічних вартостей філософ передусім називає цінності самозбереження (життя, здоров'я). Їх доповнюють цінності споживання – конкретно-історичні уявлення про те, що і як має споживати людина. Ще одну групу складають природні цінності – природні матеріали, речовини з певними властивостями, які виконують різноманітні функції в процесі виробництва чи безпосереднього споживання людиною. Науковець також привертає увагу до того, що природне середовище проживання являє собою не лише матеріальні умови людської життєдіяльності, воно містить певні естетичні й моральні вартості, однак не розвиває цієї тези [1].

Дисертаційне дослідження Л. Морозової безпосередньо присвячене розкриттю проблеми сутності та формування екологічних цінностей особистості. Науковець зазначає, що система екологічних цінностей поєднує різноманітні вартості, які не можна віднести до однієї групи, оскільки вони відбивають потреби різного порядку – від тих, які забезпечують фізичне існування людини, до таких, що є основою її духовного життя. До структури екологічних цінностей особистості, за Л. Морозовою, входять: якісні характеристики довкілля як основа життя людини – біотичні (відношення людини до флори та фауни) й абіотичні (клімат, повітря, вода); екологічна безпека (концепція виживання); екологічні знання (екологічна інформація); естетичні, художні цінності, естетика природи; якість життя, буття людини; людина, людське життя як найвища екологічна цінність [17].

Т. Єфіменко вбачає в системі екологічних цінностей, насамперед, такі складові: природу (планетарно-космічне довкілля); людину як біологічну і соціокультурну істоту з її фізичним здоров'ям та духовно-культурним потенціалом; суспільство як соціальну форму існування людини; духовність – спосіб рефлексії цього існування. Оскільки науковця цікавить культуротворчий потенціал екологічних цінностей, у центрі його уваги знаходиться духовність. Фахівець зазначає, що системотвірний екологічний чинник духовності існує як різні види діяльності людини та форми проявів людськості, що в сукупності становлять екологічну культуру. Вона охоплює такі екологічні цінності, як екологічний світогляд, екологічне мислення, екологічні знання, екологічна наука, екологічний принцип, екологічна чутливість людини (регулятор відносин людини і природи на етапах культури, де ще неможливе їх осмислення з позицій теоретичного знання про природу, екологічної науки; виражається, наприклад, у

переживанні природних ритмів), екологічно спрямовані моральні норми, потреби, інтереси людини тощо [12].

Відзначимо, що в розглянутих дослідженнях передусім актуалізується значення екологічності як забезпечення умов існування (в даному випадку людини і людства) в довкіллі. Суттєву частину ціннісної номенклатури складають предметні вартості – природа в цілому, повітря, вода, природні речовини як матеріали тощо. Навіть низку цінностей суто суспільного характеру наведено саме в контексті забезпечення існування людини як особливої біосоціокультурної істоти. Екологічність у розумінні духовного аспекту відповідного відношення до природи є вторинною в контексті праці В. Абрамова з огляду на синонімічність у ній термінів екологічних і природних (в оригіналі “естественно–природных”) вартостей та місце, відведене їм у системі цінностей особистості, недостатньо розкрита Л. Морозовою і більш–менш повно, але без чіткої систематизації відповідної номенклатури окреслена Т. Єфіменко.

Л. Морозова робить висновок, що головним чинником формування екологічних цінностей та екологічної культури особистості є створення єдиної системи освіти та виховання, зорієнтованої на пріоритет екологічних цінностей, розвинену екологічну свідомість і відповідну мораль, активно–діяльне відношення людини до природного оточення. Екологічна освіта й виховання мусять розкрити нагальну потребу для особистості й суспільства в цілому у формуванні екологічних вартостей. У педагогіці вже наявні певні напрацювання в означеному напрямку. Зокрема, О. Вишневський, розглядаючи стосунки людини і природи в єдності ставлення людини до власної природи (до свого тіла) та до природи–довкілля, включає до орієнтовного Кодексу цінностей сучасного українського виховання групу валео–екологічних цінностей. Власне екологічними з–поміж них є наступні: самоусвідомлення і переживання своєї єдності з Природою; любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі; відчуття краси природи як Божого творіння; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довкіллі; дбайливе і економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств; збалансованість раціоналістично–наукового, утилітарного, і духовного начал у господарському ставленні до природи; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі; участь у природоохоронній діяльності, прихильність до руху “зелених”; охорона краси довкілля, відраза до господарського і побутового нехлюйства [6].

М. Боришевським підсистему екологічних цінностей включено до системи вартостей розробленої ним моделі зрілої особистості–громадянина. Науковець не наводить переліку екологічних цінностей, даючи загальну характеристику відповідного ставлення людини до довкілля. Він зазначає, що екологічна вихованість репрезентується глибоким усвідомленням виняткового значення природного середовища в житті, бережливим, відповідальним ставленням до природи, розвиненою потребою захищати її

від небезпечних впливів. Вона виявляється також у здатності до естетичного сприймання природних явищ, усвідомленні їх позитивного впливу на почуття і на світосприймання загалом, відчутті себе часткою природи. У свою чергу, екологічна вихованість є однією з найвагоміших особистісних цінностей [4].

В тривимірній моделі ціннісних орієнтацій учителя, запропонованій Н. Асташовою, екологічні цінності виокремлено як одну з найбільш значущих складових аксіосфери особистості поряд із екзистенційними, моральними, політичними, естетичними та художніми вартостями. Водночас екологічні цінності включають у себе окремі соціально-культурні (природа), професійні (відповідальність) та особисті (свобода) вартості. Детальнішої номенклатури екологічних цінностей автор не наводить. При характеристиці екологічних цінностей у центрі уваги науковця знаходиться природа; зазначається, що вона також є естетичною й етичною цінністю [2]. Зауважимо, що подібна до наведеної жорстка “галузева” фіксація цінностей не надто продуктивна, оскільки штучно руйнує зв’язки між вартостями особистості в її ставленні до світу.

У царині психологічної науки екологічні цінності охарактеризовано О. Білоусом. Вивчаючи психологічні характеристики екологічності свідомості особистості, науковець досліджував за методикою М. Рокича місце екологічних вартостей у системі ціннісних орієнтацій, характерних для різних професійних груп. Використавши метод експертної оцінки, він вивів формулювання термінальної екологічної цінності “гармонія з природою” – досягнення духовної і фізичної єдності з зовнішнім світом та інструментальної екологічної цінності “екологічність”, що витлумачується як любов до природи, здатність відчувати і розуміти навколишній світ, турбота про рослини і тварин [3].

Як бачимо, означені психолого-педагогічні праці акцентують увагу на представленості цінностей у свідомості особистості; це передусім духовні моральні цінності, які мають спонукати людину співвідносити свої потреби з необхідністю збереження природи, а також цінності, що уособлюють відповідно спрямовану діяльність. Розробка їх номенклатури дозволяє конкретизувати виховні завдання. Якщо ж для дослідження достатньо в цілому охарактеризувати екологічну спрямованість особистості, перелік екологічних вартостей не деталізують.

Наявні також праці, де під терміном “екологічні цінності” фактично подано твердження, які виражають ціннісно обумовлену позицію. В американській соціологічній та інвайронментологічній літературі інтерпретовані таким чином екологічні цінності, прирівняні до переконань, протиставляються технологічним цінностям / переконанням як вияв нової екологічної парадигми, опозиційної до панівного традиційного світогляду. Наприклад, твердження “захист довкілля мусить бути пріоритетнішим за економічне зростання” віднесено до екологічних, а протилежне – до технологічних вартостей [21]. Таким же способом екологічні цінності,



екологічні орієнтації представлені в дослідженні Т. Іванової, але тут предикат “екологічні” вказує не на якість, а на сферу розгляду і стосується не лише біоцентричного, а й антропоцентричного типу свідомості [13]. Подібним чином О. Головка при побудові концептуальної моделі екологізації шкільного освітнього процесу протиставляє традиційні цінності в рамках антропоцентризму й вартості в рамках природоцентризму, не вживаючи стосовно останніх терміну “екологічні цінності” й не дотримуючись мовної однотипності формулювань [8]. За такого підходу окреслюється ціннісна орієнтація, але номенклатура цінностей фактично є переліком їх відображень, а не власне вартостей.

Прикладом досліджень, де екологічні цінності подано як єдиний масив без внутрішньої диференціації, є доробок В. Скребця. Психолог характеризує екологічну спрямованість особистості через співвідношення групи її екологічних цінностей з іншими групами вартостей (соціальними, моральними, я-цінностями) та поєднання у свідомості екопсихологічних диспозицій – певних планів поведінки, способів дій стосовно тих чи інших екологічно значущих цінностей. У випадку їх вираженості ці диспозиції трактуються як ціннісні орієнтації. Розуміючи екологічність свідомості як її ціннісну спрямованість екологічним змістом, єдиною базовою основою еконормативної (раціональної, доцільної стосовно довкілля) поведінки науковець вважає колаборативну екодиспозицію, в основі якої розуміння активного ества і живої сутності природи. Така орієнтація спонукає людину до стримування антропогенного тиску на природу, узгодженості власних рішень і дій з природними закономірностями задля забезпечення балансу і гармонії в довкіллі [19].

У низці праць з філософії та психології екологічні цінності не виділяються окремо, а підпорядковані іншим групам цінностей. Зокрема, психологічне дослідження О. Мамешіної виявило кореляцію між вираженістю біоцентричної спрямованості особистості й значущістю рангів цінностей “краса природи” та “відповідальність” [16]. О. Висоцька як основу взаємодії суспільства та природи розглядає моральні цінності. Крім того, філософ характеризує концепції, що базуються на ідеї обмеження традиційних способів взаємодії з природою, через провідні для них вартості, які в розумінні, окресленому вище здійсненим нами аналізом, теж можна віднести до екологічних. Так, для природоцентричної етико-ціннісної стратегії в авторському її тлумаченні вищою цінністю або благом є природа, природне буття, для екоцентричної стратегії – екосистема, екосистемна доцільність. Аналогічно розглянуто опозиційні представленим концепції перетворення навколишнього середовища [5]. С. Дерябо та В. Ясвін охарактеризували сутність антропоцентричної та екоцентричної свідомості через вищу цінність. З антропоцентричних позицій, вищою цінністю є людина. Лише вона самоцінна, все інше в природі цінне лише в тій мірі, в якій може бути корисним людині, тобто в кращому разі становить інструментальну цінність. Атрибутом екоцентричної свідомості є визнання

вищою цінністю гармонійного розвитку людства й природи; природне визнається самоцінним [10]. Цей доробок психологів широко використовується їх колегами.

На думку В. Крисаченка та М. Хилька, визначальною причиною екологічної кризи є домінування матеріальних цінностей над вищими духовними вартостями [15]. Т. Гардашук вказує, що екологізм – світогляд, який спонукає людство гармонійно співіснувати з природою, базується на постматеріальних цінностях. Постматеріальні вартості відповідають вищим, ідеальним людським потребам, охоплюють передусім особистісні, естетичні та інтелектуальні сторони людського життя, пов'язуючи воєдино проблеми охорони довкілля, гендерних та громадянських прав, антимілітаризму тощо. У ціннісній сфері виразно простежуються відмінності між екологізмом та інвайронменталізмом. З позицій екологізму, ключовим є беззаперечне визнання самоцінності природи; абсолютну моральну цінність для людей становить довкілля як цілісність, а люди є часточкою цієї цілісності. Інвайронменталізм же протиставляє людину як найвищу цінність і природу як людську власність, апелює передусім не до моральних цінностей, а до раціонально обґрунтованих людських інтересів [7].

У деяких педагогічних дослідженнях екоціннісна проблематика також розроблялася без акценту на окремій групі екологічних вартостей. Так, Г. Пустовіт констатує, що принцип антропоцентризму, для якого характерне визнання людини вищою і абсолютною цінністю, а природи її власністю, загрожує подальшому існуванню цивілізації. Науковець вказує на необхідність створення нової системи морально–духовних цінностей суспільства, яка б сприяла його переорієнтації у площину “природних пріоритетів” [18]. А. Степанюк наголошує на необхідності переорієнтації шкільної біологічної освіти з антропоцентризму на біоцентризм, який визнає найвищою цінністю життя всього живого та кожного представника розмаїття живих істот [20]. Відзначимо, що аналогічні погляди набувають поширення в педагогічній царині.

Н. Дежнікова у баченні важливих для становлення екологічної культури цінностей виходить із розуміння екологічного виховання як процесу, що охоплює практично всі аспекти розвитку особистості школяра через систему його відношень з природою, соціумом і самим собою. Відповідно, запорукою прилучення вихованців до екологічної культури дослідниця вважає опанування ними цінностей добра, самообмеження, творення (в оригіналі – “созидания”), а до екологічних цінностей відносить здоровий спосіб життя, культуру міжособистісних взаємин, чуйність, практичну участь у поліпшенні екологічної ситуації на локальному рівні [9]. Методологи екологічної освіти В. Єршов та Є. Єпішин вбачали базис радикальної зміни системи освіти і виховання на засадах системно–аксіологічного підходу в формуванні триєдиної системи духовних цінностей – пізнавальних, естетичних і етичних (Ratio – Art – Theos) [11]. Пов'язування екологічних цінностей з усім комплексом духовних вартостей

цілком зрозуміле, адже відношення до природи не є чимось відособленим від соціального буття. Сутність екологічної проблематики охоплюють як відношення “людина – природа”, так і відношення “людина – людина”; низка теоретиків і практиків екологічної освіти й виховання навіть наголошує на пріоритетності останнього [11].

Зрештою, в значному масиві праць із соціальної філософії, екологічної етики, екологічної психології, екології в її широкому розумінні, містяться характеристики світоглядних позицій – антропоцентризму, біоцентризму, природоцентризму, екоцентризму тощо, типів екологічної свідомості, концепцій взаємодії з природою, які дають уявлення про відповідні ціннісні пріоритети без оперування відповідними термінами, тобто цінності та ціннісні орієнтації, в тому числі екологічні, наявні в них імпліцитно. Те ж саме простежується в багатьох педагогічних дослідженнях, у яких розробляється зміст освіти загалом і екологічного виховання зокрема. Прикладом може бути розробка концепцій ноосфери та ноосферної освіти, ідеї коеволюції людства й природи.

**Висновки.** Проаналізувавши існуючі підходи до тлумачення екологічних цінностей, можемо дати узагальнююче визначення цього поняття. Екологічні цінності – це об’єкти довкілля в рамках соціального буття людини, що є першорядно значущими для існування людини й людства, явища суспільної свідомості, які відображають ідеал екологічно доцільної взаємодії людства з навколишнім середовищем і засоби наближення до нього, та відповідна діяльність, до якої їх залучено.

Специфіка педагогічного процесу зумовлює увагу передусім до суб’єктної складової масиву екологічних вартостей, що дозволяє перевести в аксіологічну площину мету і завдання екологічного виховання, та детермінованої екологічними цінностями діяльності як засобу виховання. Оскільки відношення до природи виникає й реалізується в межах соціального буття, воно нерозривно пов’язане зі сферою духовних цінностей у цілому. Однак серед суб’єктних вартостей є й власне екологічні. Для сучасності це передусім ідея гармонійного, взаємно узгодженого розвитку – коеволюції людства і природи та гармонія з природою як особистісна цінність. Протиприродно було б не акцентувати увагу на цінності людини, людського життя. Та водночас у рамках концепції коеволюції надзвичайно продуктивним здається визнання універсальної цінності природи. Наголосимо, що й гармонійне співіснування з природою, гармонійний розвиток, і сприйняття природи як універсальної цінності є офіційними орієнтирами, зафіксованими в Концепції екологічної освіти України.

### *Література*

1. Абрамов В. И. Проблемы формирования и эволюции системы ценностей личности (социально–философский анализ): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Абрамов Владимир Иванович. – К., 1993. – 165 с.

2. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 272 с.
3. Білоус О. В. Психологічні характеристики екологічності свідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Білоус Олександр Вікторович. – К., 2006. – 203 с.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 21–25.
5. Висоцька О. Є. Моральні цінності як основа взаємодії суспільства з природою: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Висоцька Ольга Євгенівна. – Дніпропетровськ, 2002. – 194 с.
6. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
7. Гардашук Т. В. Концептуальні параметри екологізму / Т. В. Гардашук. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 200 с.
8. Головка О. Н. Исследование научно-педагогических основ экологизации школьного образовательного процесса (в системе всеобщего экологического образования): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Головка Ольга Николаевна. – Севастополь, 1998. – 135 с.
9. Дежникова Н. С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики / Н. С. Дежникова // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 51–56.
10. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология : [учеб. пособие] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
11. Ершов В. Вторая программа экологического всеобуча / В. Ершов, Е. Епишин // Экологическое образование и природа / ред. Н. Филипповский. – М. : Знание, 1988. – С. 20–68.
12. Єфіменко Т. В. Культуротворчий потенціал екологічних цінностей / Т. В. Єфіменко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2001. – № 4. – С. 57–61.
13. Иванова Т. В. Экологические ценности в общественном сознании / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83–88.
14. Колесник М. О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М. О. Колесник // Екологічний вісник. – 2006. – № 3. – С. 15–19.
15. Крисаченко В. С. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку / В. С. Крисаченко, М. І. Хилько. – К. : Знання України, 2002. – 598 с.
16. Мамешина О. С. Психологические условия развития экологического сознания старшеклассников в системе внешкольного образования: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мамешина Ольга Сергеевна. – К., 2004. – 313 с.
17. Морозова Л. П. Екологічні цінності особистості: сутність та формування: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.11 / Морозова Людмила Петрівна. – К., 1994. – 164 с.
18. Пустовіт Г. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Г. Пустовіт // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
19. Скребець В. О. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. О. Скребець. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 184 с.

20. Степанюк А. Формування в школярів емоційно–ціннісного ставлення до живої природи / А. Степанюк // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 12–14.
21. Harper, Ch. L. Environment and society: human perspectives on environmental issues / Ch. L. Harper. – 3rd ed. – New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004. – 482 p.

*Янко О.*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Сучасний дошкільний навчальний заклад – складна динамічно–розвиваюча система, яка потребує професійного управління.

Питанням управління якістю освітніх послуг в дошкільному навчальному закладі займається багато сучасних дослідників: К.Крутії, Т.Пономаренко, К.Белая, П.Трет'яков та інші. Однак конкретних механізмів його вирішення наукою ще не розроблено, тому доводиться звертатися до аналізу методичної літератури по створенню освітнього менеджменту загальноосвітньої школи. Але там найчастіше даються рекомендації по здійсненню педагогічного контролю, аналізу. М.Поташнік, Т.Трет'яков акцентують увагу на результатах педагогічної праці, Ю.Конаржевський на процесі педагогічної діяльності, але напрямок – управління якістю умов, є недостатньо розробленим, тому зупинимось на умовах управління якістю дошкільного навчального закладу, і це обумовлює мету нашої статті.

Досить широке поняття «умова» використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін.

На думку В.Андрєєва, педагогічні умови – це результат «цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для організаційних форм навчання для досягнення цілей [1, с.12].

Ю.Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічних систем. [2, с.15].

Визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить О.Федоровій [9].

Проаналізуємо, які організаційно–педагогічні умови виокремлює сучасна наука і практика.

Умови – це стійкі обставини, що визначають стан, функціонування і розвиток системи. Аналіз наукової літератури виявляє різні підходи до організації педагогічних умов управління освітніх послуг. Більшість вчених (Ю.Конаржевський, М.Поташнік, О.Комарова та інші) об'єднують їх у дві групи: зовнішні та внутрішні умови. Р.Шакуров виділяє 3 групи умов, що визначають ефективність керівництва педагогічним колективом: широкі соціальні, галузеві і місцеві [10, с.46].

Першу групу умов науковець поділяє на соціально–історичні і соціально–ситуативні. Соціально–історичні умови визначаються розвитком

економічного і політичного устою суспільства, його матеріальною і духовною культурою. Р. Шакуров акцентує увагу на тому, що в ході суспільно-історичного прогресу стиль керівництва постійно демократизується. Соціально-ситуативні умови визначаються несталим, зигзагоподібним розвитком суспільства. У кризових ситуаціях (військова загроза, розлад в економіці, міжнаціональні конфлікти тощо) управління стає більш жорстким, демократія звужується, посилюється централізація влади.

Галузеві умови, на думку Р. Шакурова, також впливають на ефективність управління. Авторитарний стиль, що застосовується, наприклад, в армії не може домінувати в закладах освіти, наукових установах. Специфіка професійного змісту педагогічної діяльності вимагає творчого підходу і не може бути обмеженою суворими вимогами регламентації і нормування. Творча праця виявляється в умовах свободи пошуку, активної дії, відсутності диктату, наявності можливості колективного обговорення. Конкретні вимоги до сполучення таких компонентів, як можливість програмованості праці, ціна порушень Інструкцій, наявність часу для колективного обговорення, згідно точки зору Р. Шакурова, остаточно визначають вплив галузевих умов на сферу діяльності людини. Переміщення керівників з однієї галузі в іншу призводить до змішування й нівелювання стилю керівництва колективом і, як наслідок, до зниження ефективності у правління.

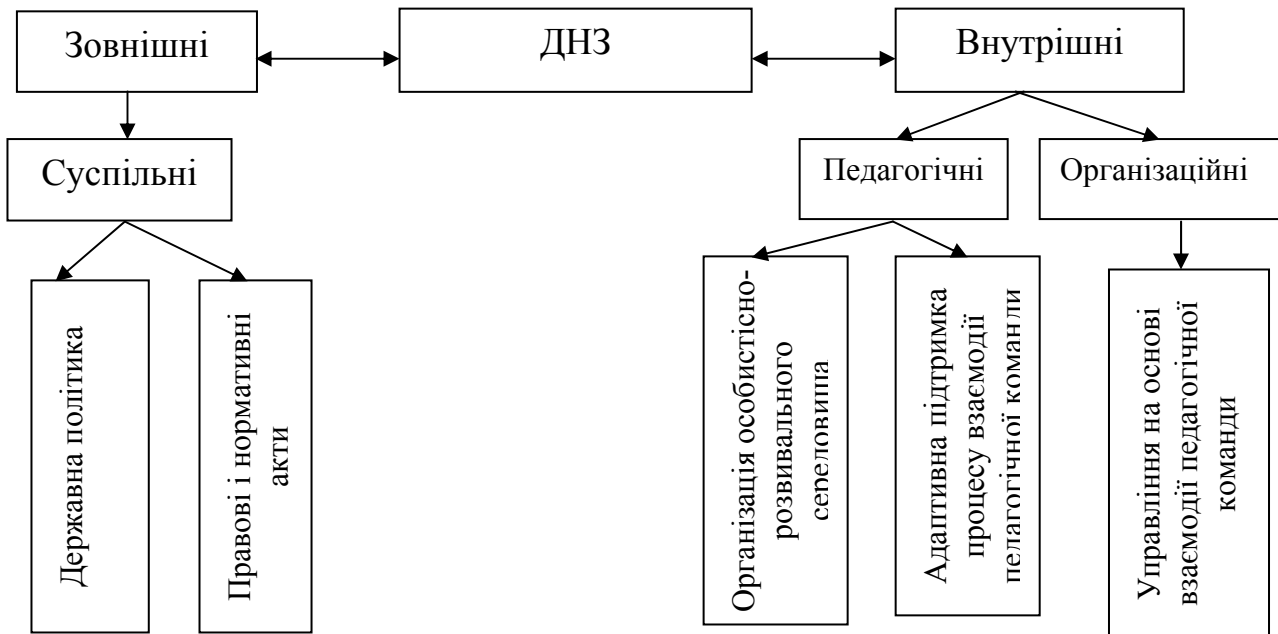
До місцевих умов управління Р. Шакуров відносить специфіку кожного закладу освіти, що знаходить відбиття в особливостях педагогічного колективу, стадіях його розвитку, особистісних характеристиках керівників, їх лідерських якостях тощо. Науковець підкреслює, що при правильному управлінні, колектив як система, що розвивається, швидко «підтягнеться». Стрижньовим напрямом нього процесу є активізація участі педагогів в управлінні. При цьому керівник сам повинен організовувати і стимулювати цей процес, тобто розвиток стилю його роботи повинен випереджати розвиток управлінської активності вчителів, а не навпаки [10, с. 46–52].

Іншу класифікацію пропонує І. Ісаєв [3, с. 18–19]. Дослідник виділяє соціально-педагогічні (загальні і специфічні) і часові умови функціонування педагогічної системи. Вважаємо, що класифікація умов, обґрунтована І.Ісаєвим, безпосередньо пов'язана із зовнішнім і внутрішнім впливом на педагогічну систему і її суб'єктів. Так, загальні умови можна віднести до зовнішніх, а специфічні і часові умови – до внутрішніх умов функціонування школи.

Отже, при обґрунтуванні умов управління якістю освітніх послуг в ДНЗ слід враховувати як зовнішні, так і внутрішні умови управління дитячого навчального закладу. При цьому під зовнішніми умовами розуміємо сукупність певної кількості факторів, які створюють ефективне середовище для переходу ДНЗ з функціонального у розвиваючий стан.

Внутрішні умови пов'язані зі спроможністю ДНЗ пристосовуватися до сучасних вимог та відповідати ним. Таким чином, під умовами ефективного управління якістю освітніх послуг, розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на якість розвитку ДНЗ.

Успішність управління якістю роботи сучасного ДНЗ визначається низкою умов (рис. 1).



**Рисунок 1. Умови управління якістю ДНЗ**

Розглянемо ці умови. До зовнішніх умов належать:

Суспільні умови – включають реалізацію політики держави, її демократичну й гуманістичну спрямованість, послідовне відстоювання і втілення ідей свободи особистості, визнання її вищою цінністю існуючого світу. Соціальна нестабільність держави, змінення соціальної структури внаслідок розшарування суспільства, коливання ринку праці і зайнятості населення, безробіття є дестабілізуючими факторами суспільного життя, які здійснюють суттєвий негативний вплив на процес управління ДНЗ, на управління якістю ДНЗ. Наслідком негативного прояву суспільних умов є невпевненість педагогів у майбутньому, зниження рівня професійної самосвідомості, що виявляється в незацікавленому стані педагогів до професійного розвитку своєї особистості. Все це зумовлює гальмування процесів особистісного і професійного розвитку, і, як наслідок, суттєво ускладнює процес управління ДНЗ. До суспільних умов слід віднести також правові і нормативні акти уряду, регіональних і місцевих органів влади, які жорстко регламентують діяльність ДНЗ, педагогічного колективу, педагогів, гальмують розвиток активності, ініціативності, самостійності педагогів, ускладнюють процеси становлення і розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності, не дозволяють повною мірою виявляти, реалізувати й розвивати особистісно–професійний потенціал кожного педагога. Отже

успішність управління значною мірою визначається впливом зовнішніх умов. Водночас не менш важливу роль відіграють внутрішні.

Метою управління якістю роботи сучасного ДНЗ є підвищення ефективності діяльності колективу на основі створення організаційно-педагогічних умов.

Реалізація даної мети передбачає: формування у педагогів рефлексивних умінь, здатності самостійно бачити результати своєї діяльності, усвідомлювати проблеми, особистісні й професійні можливості; виявлення особистісних можливостей кожного з членів колективу, діагностування їх рис особистості та характеристику міжособистісних стосунків; раціональне застосування керівником ДНЗ механізмів управління; долучення керівника до потреб, проблем кожного з члена колективу; зумовленість взаємодії керівника і підлеглого не задалегідь визначеними ззовні цілями, а на основі адаптування до особистісних особливостей члена колективу.

До внутрішніх умов, що забезпечують якість управління дошкільного навчального закладу належать, на нашу думку, наступні умови.

Організаційні умови являють собою такі зміни в управлінні дошкільного освітнього закладу, як децентралізація влади, гнучкий розподіл повноважень у колективі, перехід від жорстких вертикальних управлінських схем до більш динамічних командних форм – командного управління.

Ефективність управління педагогічним колективом значною мірою залежить від стилю й характеру стосунків, що склалися в колективі, який має становити собою «Організаційну єдність, що знаходить відбиття в діловій і особистісній взаємодії; психологічну єдність (думки, взаємовідносини); емоційну єдність (переважання певного настрою, прагнення до співпереживання со-буття); вольову єдність (здатність долати труднощі, стримувати свої почуття, виявляти рішучість заради інтересів справи)». [10, с 46].

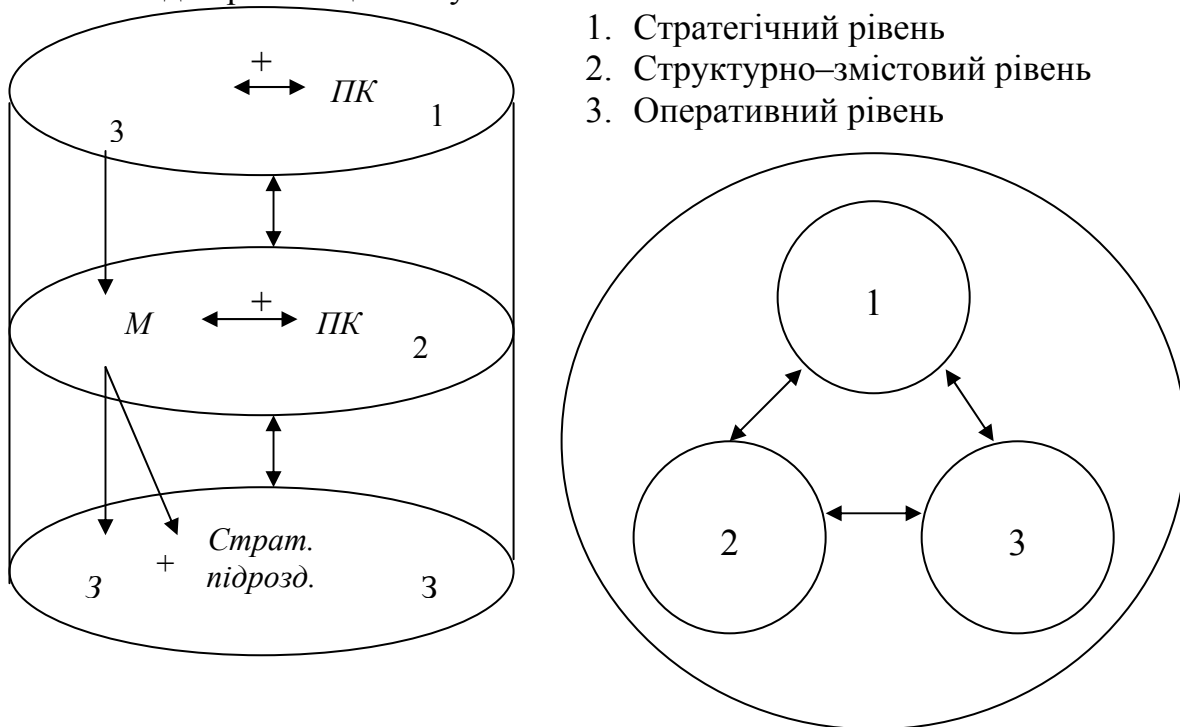
За визначенням А.Петровського, учитель як індивід є «моментом колективного суб'єкта активності [5, с. 318], якщо професійні потреби окремого вчителя лежать у контексті спільних прагнень педагогічного колективу й узгоджені із традиціями педагогічної спільності, тоді колектив стає своєрідним інструментом досягнення індивідуальних цілей педагогів. Ефективним способом управління педагогічним колективом є командна взаємодія або командне управління дошкільним навчальним закладом. Реалізація ідеї командного управління передбачає змінення концептуальних засад управління колективом ДНЗ.

Педагогічні. Створення умов для здійснення управлінської підтримки передбачає організацію особистісно-розвивального середовища, завдяки якого: навчання педагогів прийомам педагогічного аналізу і діагностики; формування готовності бачити в педагогічній дійсності



проблему, структурувати й оформлювати її у вигляді педагогічної мети і завдань. Адаптивна підтримка процесу взаємодії членів команди – відповідність різних форм методичної роботи – взаємовідносинам між членами колективу дошкільного навчального закладу.

Ми пропонуємо наступну модель управління якістю роботи дошкільного навчального закладу на основі дій педагогічної команди, що належить до організаційних умов.



1. Стратегічний рівень
2. Структурно–змістовий рівень
3. Оперативний рівень

**Рисунок 1. Рівні управління якістю роботи ДНЗ на основі дій педагогічної команди**

Ця вертикальна структура означає ієрархію рівнів повноважень в рішенні задач забезпечення якості освіти.

Вона дозволяє: введення окремих структурних одиниць, відповідальних за здійснення певних функцій управління якістю освіти в режимі функціонування та розвитку (підкувальна рада, творчі групи); закріплення повноваг і відповідальності між ланками і персоналіями в організаційній структурі в направленні забезпечення раціонального взаємозв'язку централізації і децентралізації.

При цьому слід враховувати, що на I рівні керівник ДНЗ з педагогічною командою виконують функції, спрямовані в першу чергу не на отримання ефекту функціонування, а на розвиток і удосконалення керуючого об'єкту, на ефективність розвитку. До таких функцій відносять аналітико–прогностичну а також функції кадрового, нормативно–правового, фінансового забезпечення, стимулювання.

На другому рівні – структурно–змістовному, методист разом з педагогічною командою розробляють стратегічний план розвитку ДНЗ, намічають основні завдання, зміст організаційно–педагогічної роботи з

педагогічними працівниками, створюють організаційні умови для безперервного вдосконалення фахової освіти, кваліфікації кожного педагога.

Головна мета цього рівня сприяти підвищенню якості та ефективності освітньо–виховного процесу, і як післядія цього зростання рівня освіченості, вихованості і розвитку дітей до оптимального, який відповідає «зоні найближчого розвитку».

Суб'єкти другого рівня виконують функції планування, програмно–методичного, інформаційного забезпечення та компенсаторну (поповнення прогалів в базові освіті педагогів).

На цьому рівні керівник разом з членами стратегічних підрозділів (член профспілкового комітету, представник піклувальної ради, член господарської частини ДНЗ) планують поточні господарські роботи, слідкують за якістю їх виконання.

Суб'єкти третього рівня представленої структури управління реалізують функції поточного планування в роботі ДНЗ, виконання якісно гарантуючих заходів.

Запропонований підхід управління якістю роботи ДНЗ дозволяє: переорієнтувати керівника з оперативного на стратегічне управління; розширити сферу участі колективу в управлінні ДНЗ; забезпечення колегіальності приймаємих рішень за рахунок передачі функцій оперативного управління суб'єктами різних рівнів; підвисити відповідальність всіх членів команди за якість освітніх послуг; посилити різноманітні горизонтальні зв'язки.

Необхідною умовою реалізації вищезазначеного підходу є: охоплення усіх управлінських завдань, спрямованих на досягнення якіснозабезпечуючих цілей ДНЗ; визначення завдань, необхідних для виконання кожної поставленої цілі.

Чітке визначення функціональних обов'язків, які урівноважують права та обов'язки, гарантують підвищення відповідальності членів команди за якість освітніх послуг, переводячи їх з позиції простого виконавця в статус гаранта якості, забезпечення згуртованості членів команди.

Така організаційна культура забезпечує створення в ДНЗ освітніх умов, в яких члени цього колективу стають суб'єктами розвитку. А це в свою чергу веде до створення процесів самоорганізації, саморозвитку ДНЗ і які обумовлюють можливість його переходу в новий якісний стан, який може забезпечити успішну реалізацію потенційних можливостей розвитку дітей та забезпечення запитів як батьків та к і суспільства.

До педагогічних умов ми відносимо організаційно–розвивальне середовище. Розглянемо основні його тенденції.

Аналіз власної педагогічної діяльності є важливим елементом процесу формування команди односторонців, тому управління педагогічним колективом, на основі взаємодії педагогічної команди, передбачає сприяння розвитку рефлексивних умінь членів педагогічного колективу.

Особливості професійної рефлексії педагога полягають не тільки в самоаналізі і самооцінці, а пов'язані з необхідністю аналізу і осмислення іншої людини – партнера по взаємодії. Самопізнання необхідне, щоб виявити власні проблеми і наявні потенційні можливості, які допоможуть йому само актуалізуватися і створити умови для само актуалізації своїм вихованцям. Для ефективного здійснення аналізу і контролю власних суджень, дій і станів, діяльності і розвитку педагог повинен володіти здатністю до рефлексії [4, с. 57].

Рефлексія – це пошук у своїй сутності, це шлях до себе. На думку В.Сластьоніна, рефлексивна діяльність учителя як системотворчий фактор розвитку професіоналізму, забезпечує усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду шляхом переосмислення і, як наслідок, розв'язання професійних проблем [6, с. 431].

Від рівня самостійності педагогів залежить успішність педагогічної діяльності педагогічної команди.

Змінюється і характер контролю. Жорсткий контроль зверху переходить у режим самоконтролю. Припускається професійний контроль спеціалістів за кінцевим результатом (психологи – за розвитком дітей, методист – за здоров'єм та фізичним розвитком, дефектолог – за результатами колекційної роботи і т.д.). Змінюється і відношення вихователя до контролю. Він частіше просить надати консультаційну допомогу як професійну послугу. Контроль стає регулятивно–корекційного характеру [8, с. 27].

Наявність в ДНЗ адаптивної підтримки дозволяє швидко та мобільно реагувати на взаємовідносини, що змінюються в педагогічному колективі. Третьяков П.І. вказує, що адаптивна освітня середа допомагає вибирати ті управлінсько–дидактичні моделі, які будуть давати реальний позитивний результат (від самосвідомості до самореалізації); організувати методичну роботу так, щоб своєчасно забезпечити діагностику та корекцію, систематичну психологічну та психотерапевтичну допомогу учасникам педагогічного процесу. Запобігти професійному вигоранню, неврозам, стресам; адаптуватися до індивідуальних особистостей людини з опорою на механізм його саморегуляції [8, с. 39].

Основою адаптивної підтримки членів педагогічної команди є і гнучкість за рахунок диференціації і індивідуалізації з урахуванням психофізичних особливостей учасників педагогічного процесу, їх здібностей, нахилів.

Таким чином, управління якістю роботи сучасного ДНЗ передбачає створення певних організаційно–педагогічних умов, а саме організаційних, до яких належать зміни в управлінні ДНЗ, та педагогічних – організація особистісно–розвивального середовища та адаптивну підтримку процесу взаємодії членів команди.

*Література*

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности. –М.: Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю.Бабанский. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. Учебное пособие. – Белгород. Из-во БГУ, 1997. – 145 с.
4. Невский Н.А. Субъективный фактор в педагогической деятельности. // Педагогика. 1 1992. – № 5–6. –с. 56–60
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов–на–Дону, 1996. – 512 с.
6. Сластенин В.А. Личностно–ориентированные технологии профессионального педагогического образования. //В.А.Сластенин. – М: Издательский Дом Магистр–Пресс, 2000. – с. 408–434.
7. Третьяков П.И. Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. 2–е изд., пере раб. и доп. –М: ТЦ Сфера, 2007. – 240 с.
8. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. –М: Высш. шк.. 1970. – 340 с.
9. Худомлинский П.В. Основы внутри школьного управления. –М: Педагогика, 1987. – 164 с.
10. Шакуров Р.Х. Социально–психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. –М: Просвещение, 1990. 208 с.

**Бойко Я.****РОБОТА СТУДЕНТА НАД ПІДГОТОВКОЮ РЕФЕРАТУ**

*У статті висвітлюється один із напрямків самостійної роботи студентів – написання реферату. Автор статті розкриває важливі питання методика роботи над написанням реферату. Розглядаються етапи підготовки реферату, подаються методичні рекомендації щодо написання окремих його розділів.*

**Ключові слова:** реферат, джерелознавча база, аналіз, синтез, план, словникова робота, логіка побудови, висновки.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до європейського і світового співтовариства, розбудова демократичної та правової держави й орієнтація вітчизняної системи освіти, насамперед вищої школи, на стратегічні положення Болонського процесу висувають принципово нові вимоги до підготовки сучасного фахівця, зокрема це стосується забезпечення її якості. Одним із показників якості фахової підготовки є вміння самостійно здобувати знання, формувати практично спрямовану професійну компетентність. Організації самостійної роботи студентів відводиться значне місце у навчальному процесі вищого навчального закладу. Питання організації самостійної роботи займалися відомі вчені, зокрема А.Алесюк, Л.Артемова, В.Буряк, А.Бойко, С.Золотухіна, В.Лозова, В.Луценко, Т.Пашенко, С.Саяпіна, В.Сипченко, Г.Троцько та ін. Запровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів кредитно–

модульної системи оцінювання знань студентів значно активізує проблему організації самостійної роботи студентів.

**Мета статті** – розкрити методичні аспекти роботи студента над написанням реферату.

**Ступінь розробки проблеми.** Питанням підготовки та написання рефератів, курсових, дипломних робіт присвячено багато праць. Майже кожний вищий навчальний заклад має свої напрацьовані матеріали щодо написання курсових і дипломних робіт. В умовах кредитно–модульної системи оцінювання знань студентів в рамках Болонського процесу передбачається написання рефератів майже з кожної дисципліни, що вивчається. Щоб надати допомогу студентові у підготовці та написанні реферату, ми проаналізували значну кількість наукових джерел, різні методичні рекомендації, пропонуємо свій варіант методики його написання.

**Виклад основного змісту.** Написання реферату з педагогіки – важлива форма практичної роботи студентів у їх професійній підготовці. Такий вид творчої самостійної роботи сприяє розвитку педагогічного мислення студентів, формує вміння педагогічного спостереження, спонукає до критичного мислення і, що саме головне, – відкриває можливості для прояву творчих здібностей майбутнього вчителя.

Працюючи над підготовкою реферату, студент, перш за все, звертається до джерельної бази наукового пошуку, що вимагає відповідних умінь працювати з науковою літературою. Від кількості та якості відібраних ним джерел залежить якість реферату.

Головне завдання такого виду роботи – на основі переконливо і правильно підбраного, а потім і вивченого студентом теоретичного матеріалу, розкрити педагогічну проблему, визначивши її актуальність, і накреслити шляхи вирішення цієї проблеми в сучасній теорії та практиці.

У «Педагогічному словнику» зазначається: реферат (від латинського – *refero* – доповідаю) – короткий виклад у письмовому вигляді чи публічного виступу змісту прочитаної книжки, наукової роботи, повідомлення про наслідки вивчення наукової проблеми; доповідь на певну тему, де висвітлюється суть проблеми на основі огляду літературних та інших джерел. [«Педагогічний словник» за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. «Педагогічна думка». Київ – 2001, с.397].

Таким чином, реферат – це короткий виклад у письмовому вигляді змісту книги, результатів наукового дослідження тощо, який містить огляд різних наукових і літературних джерел і документів із проблеми, що вивчається.

Мета підготовки та написання реферату полягає в поглибленні, систематизації та закріпленні теоретичних знань, формуванні навичок вивчення першоджерел, самостійної роботи з науковою літературою, вмінні аналізувати, робити узагальнення тощо. Вміння зробити короткий систематизований стислий викладу змісту реферату – один із показників рівня професійної готовності майбутнього вчителя.

Робота над рефератом починається з вибору його теми. Тема має бути актуальною, оригінальною. Відповідати інтересам і можливостям студента. Слід допомогти студентові усвідомити зміст теми, намітити головні питання, які варто дослідити, їх короткий зміст.

Написанню реферату передують тривала підготовча робота, основне завдання якої – збір наукового, літературного та практичного матеріалу за визначеною темою для подальшого його вивчення та глибокого аналізу. Викладач повинен порекомендувати студентові відповідну літературу за темою дослідження. Слід звернути увагу на поняттєво–термінологічний апарат дослідження. З цією метою студент складає основні поняття та терміни з їх короткими визначеннями. Для цього він опрацьовує різні довідкові видання: «Педагогічна енциклопедія», «Педагогічний словник», «Тлумачний словник», «Філософський словник» тощо.

Важливим етапом у роботі над рефератом є визначення джерелознавчої бази дослідження. У цій роботі студенту мають допомогти спеціалісти бібліотеки, звернувшись у відділ бібліографії, студент складає список джерел. Окрім джерел, які він знайде в бібліотеці, студентові слід порекомендувати інші засоби отримання інформації: глобальна Інтернет–мережа, фонди спеціалізованих бібліотек тощо.

Звернемось до питання щодо аналізу літературних джерел. Перш за все, слід визначити список джерел, що відповідають темі реферату. В першу чергу це мають бути джерела, в яких висвітлюються важливі питання проблеми, що обрана для дослідження. Слід звернути увагу на опрацювання джерел, які вибрано для аналізу. Перш за все, студент має розібратися в змісті питання, критично проаналізувати його, пам'ятаючи про те, що аналіз – це метод наукового пізнання, сутність якого полягає в розгляді проблеми в цілому і, перш за все, окремих елементів, властивостей, складових частин об'єкта, що досліджується. Перш ніж приступити до аналізу, слід уважно прочитати текст, встановити логіку викладу, встановити структурні зв'язки, з'ясувати протиріччя, залежності тощо, а потім, наслідуючи логіку викладу, виокремити найсуттєвіше, узагальнити положення вивчених джерел, прагнути зробити свої особисті висновки.

Рекомендуємо такий план аналізу першоджерела:

- визначити об'єкт і предмет дослідження;
- встановити відповідні зв'язки між елементами цілого;
- виявити, що спільного є в дослідженнях, які вивчаються;
- з'ясувати, що є відмінним у підходах до проблеми;
- що, на вашу думку, залишилось не вивченим;
- які шляхи пропонуються дослідниками для вирішення поставленої проблеми.

Такий аналіз дозволить студентові дослідити явища в їх єдності та взаємному зв'язку частин, зробити узагальнення, вести все воедино, а потім приступити до узагальнення.

Узагальнення полягає в тім, що студентові слід зробити висновок, визначити головні результати у загальному положенні, розкрити загальне значення результатів аналізу психолого–педагогічної і спеціальної літератури за темою, що ним вивчалась.

Важливим компонентом реферату є його план, який має бути чітким, оригінальним за своєю побудовою та логікою. Кожен пункт плану повинен підпорядковуватися підтемам, які не повинні містити повторів, а мають розкривати одну із сторін проблеми, що вивчається, суттєво, що вони мають логічно поєднуватись один із одним. Складаючи план реферату, студент повинен дотримуватись хронології, тобто, проблема має розглядатись у строгій істинній історичній послідовності її розвитку. Це є суттєвим показником рівня готовності студента працювати з першоджерелами, окрім того, дотримання цієї вимоги свідчить про інформаційну культуру студента, знання ним історичних процесів, що відбуваються в суспільстві.

**Загальні висновки.** Ми переконані, що запропоновані нами методичні рекомендації та поради допоможуть студентові оволодіти культурою написання реферату, сприятимуть розвитку творчого мислення студентів і, що саме найголовніше, допоможуть у професійному зростанні їх під час роботи на освітянській ниві або ж у іншій сфері діяльності.

### *Література*

1. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – М.: «Педагогика», 1988. С. 56.
2. Самостійна робота з педагогічних дисциплін: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти III–IV рівнів акредитації /Авт. колектив кафедри педагогіки ПДПУ ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2007. – 193 с.
3. Сипченко В.І. Педагогіка: Навчальний посібник – Слов'янськ, Видавничий центр СДПУ 2004. 214 с.

*Горшкова А.*

## **ВИХОВУЄМО ПРОФСПІЛКОВОГО ЛІДЕРА**

*У статті розглядається проблема виховання профспілкового лідера для освітньої сфери. Автор порушує питання, пов'язані з підготовкою студентської молоді до участі в громадській роботі, з організацією роботи студентської профспілкової організації.*

**Ключові слова:** профспілки, громадська робота, активність, профспілковий лідер, студентська група, лідерські якості

**Постановка проблеми.** Реалії нашого життя, політичні зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, переконують нас в тому, що сьогодні важливою є проблема лідерства. Нашому суспільству потрібні справжні лідери, спроможні повести за собою маси, підняти їх активність. За своєю природою лідерство є результатом як об'єктивних (інтереси, мета, потреби і завдання групи в конкретній ситуації), так і суб'єктивних (індивідуально–особистісних характеристик людини)

чинників, – так вважає відомий дослідник проблеми лідерства Б. Паригін. Окремі вчені, зокрема, І. Валер, Ф. Массарик та інші трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, що виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей. Вивчаючи питання лідерства, Р. Л. Кричевський, Б. Д. Паригін, Л.І.Уманський стверджують, що лідерство – одна з форм суспільної активності особистості в групі.

На нашу думку, лідерство це така система стосунків, що існує в колективі, якій притаманні відношення домінування і підпорядкування, впливу і прямування у міжособистісних стосунках у ньому, які сприяють досягненні поставленої мети. Лідер, як справжній ватажок певного колективу, завжди займає активну життєву позицію, він є авторитетом для членів групи, з ним вони ідентифікуються.

**Мета статті** – узагальнити деякі результати наукового пошуку, поділитись досвідом роботи по вихованню профспілкового лідера в студентському колективі.

**Виклад основного змісту.** Аналіз психолого–педагогічної літератури, наші спостереження та певний особистий досвід переконують, що лідерство – процес внутрішньої соціально–психологічної самоорганізації та самоврядування.

Цей факт змусив нас серйозно поставитися до проблеми виховання лідерських якостей серед студентської молоді, оскільки вона, молодь, в подальшому стає активним учасником нашого життя. Сьогоднішній студент – завтрашній громадянин незалежної України, якому не байдужа доля держави, в якій він живе, в ім'я якої буде працювати тощо.

З першого дня вступу до вищого навчального закладу зі студентами профспілкові активісти, і в першу чергу члени студентського профспілкового комітету, проводять широку, активну агітаційну роботу щодо залучення першокурсників до профспілкової організації. Тут важливо, як нам вважається, не просто розказати про профспілкову організацію вищого навчального закладу, а розкрити роль і місце профспілок у громадському житті, про піклування їх про студентське життя та добробут тощо. Головне, і в цьому наше глибоке переконання, показати студентам важливість їх активної участі в суспільно–громадському житті студентського колективу, що дозволяє кожному студентові проявити себе, реалізувати свої потенційні можливості, знайти і проявити себе.

З цією метою в первинних профспілкових організаціях, які діють у кожному вищому навчальному закладі, проводиться відповідна робота, спрямована на формування громадянської активності майбутніх учителів. Відомою є теза про те, що вчитель ключова фігура нашого суспільства. Саме від його громадянської позиції та активності, від його свідомості, професіоналізму, педагогічної майстерності, від його таланту залежить, яким буде сучасне українське суспільство, якою буде наша держава.



Щорічно обласний профспілковий комітет проводить тиждень студентського профспілкового лідера. В рамках цього тижня студентські ватажки вивчають азу сучасного управління, знайомляться з досвідом роботи кращих профспілкових організацій вищих навчальних закладів області, приймають участь в обговоренні важливих питань, що стосуються організації навчального процесу, студентського життя, проблем молодії студентської сім'ї тощо.

Програмою тижня передбачено зустрічі з керівництвом області, представниками обласної ради, ректорами вищих навчальних закладів, профспілковими лідерами, юристами тощо.

Щовечора проходять цікаві конкурси, студентські дискотеки, на яких є можливість показати себе, представити свою профспілкову організацію, і, що саме найголовніше, навчитись і поділитись досвідом.

Важливим чинником такої форми роботи з профспілковим активом є спілкування та взаємопорозуміння, творча співпраця, – все це спонукає до активності, пошуку нових інтерактивних форм роботи.

В рамках нашого дослідження було проведено анкетування студентських лідерів, серед яких було чимало досвідчених, що мали певний досвід такої роботи. Були і такі, що тільки вперше увійшли до складу профспілкових студентських лідерів.

Відповідаючи на питання анкети, респонденти назвали бажані якості, що повинні бути притаманні справжньому лідерові.

#### **Бажані якості профспілкового лідера:**

- Бажання навчатися. Нові ситуації сприймайте не як загрозу, а як завдання, з яким неодмінно слід упоратися.

- Організаційні здібності. Їх можна розвинути. Порівняйте досвід і навички організаційної роботи, які Ви як профспілковий активіст мали на початку Вашої діяльності, та нинішні Ваші навички й досвід.

- Уміння відчувати людину. Терпимість до людських недоліків. Краще, якщо люди Вам подобаються, але навіть коли це не так, то треба навчитися розуміти їх і бути до них терплячим.

- Високі моральні якості. Щирість, чесність і цілеспрямованість можна в собі виховати. Щоразу, коли Ви "робите праве діло" і Вам його робити подобається, Ви надихаєте себе на наступну таку ж справу.

- Відсутність егоїзму. Вірте людям, які на це заслуговують.

- Бажання співпрацювати. Завжди робити лише по–своєму неможливо. Люди, які перетворюють кожне питання на принцип, ніколи не зможуть дійти компромісу.

- Здатність надихати інших людей на якнайкращу роботу. Навчіться бачити те, що змушує людей працювати краще, з ентузіазмом.

- Творча фантазія. Старі методи не завжди найкращі. Як правило, не впевнені в собі люди, побоюються нових ідей.

- Розуміння різниці між лідером і командиром (або адміністратором). Чим більше Ви керуєте людьми, тим менше вони здатні діяти самостійно.

Люди не хочуть, щоб ними керували, вони бажають, аби будь-хто був у них лідером: тобто йшов попереду і вказував шлях до мети.

- Відданість роботі. Треба бути переконаним у важливості справи, яку робиш.

- Бажання діяти й відвага. Іноді страх зробити щось неправильно може паралізувати бажання діяти. Примиріться з тим, що приймете багато неправильних рішень. Якщо Ви зовсім не будете діяти, то Вас критикуватимуть ще сильніше. Бажання діяти й відвага – це складові справжнього лідерства.

- Перспективне мислення. Не живіть лише проблемами сьогодення.

- Широта мислення. Думайте не лише про свою профспілкову групу, але й про Вашу організацію в цілому, про справи навколо неї, а також про регіональні та глобальні тенденції.

- Вміння впливати на тих, на кого Ваші повноваження формально не поширюються. Лідер, здатний вийти поза межі своїх формальних повноважень, може об'єднати ті розрізнені групи, які для вирішення тієї чи іншої проблеми повинні працювати разом.

- Уміння надавати особливого значення невловимому. Майте чітке уявлення про мрії людей, їх ціннісні орієнтації та пріоритети, рушійні мотиви.

- Уміння поводитися дипломатично. Конче доводиться шукати вихід із ситуацій, коли різні групи висувають діаметрально протилежні вимоги.

- Готовність вносити зміни. Лідери мають змінювати види профспілкової діяльності та (чи) структуру профспілкової організації відповідно до вимог, які висуває дійсність, що постійно змінюється.

Разом із позитивними рисами, респонденти назвали основні, на їх думку, недоліки профспілкового лідера.

#### **Недоліки профспілкового лідера:**

- Нечітко визначає завдання (як окремих людей, так і профспілкової організації). Іноді активіст настільки занурюється у щоденні обов'язки, що вже не має часу на те, аби критичним оком подивитися на мету діяльності своєї організації чи визначити нову мету.

- Опозицію розглядає лише як щось таке, що треба придушити. Наявності опозиції радіє небагато людей. Опонентам потрібно протистояти, але разом з тим треба й прислухатися, що вони кажуть.

- Не показує свого схвалення у випадках, коли хтось добре виконує роботу.

- Сприймає все на свою адресу. Але де лідерство, там і критика.

- Забагато чекає від інших. Людей треба сприймати такими, якими вони є, і пам'ятати, що їхні навички різняться. Ви не в змозі цілковито переробити людей.

- Повноваження та відповідальність не передає іншим. У своїх спробах зробити все Ви виснажуєте себе. Відмовляючись перекласти на

людей відповідальність, Ви вбиваєте у них спроможність і бажання брати на себе відповідальність.

- Неефективність підходів. Знайти ефективні методи можна.
- Намагається бути хорошим для всіх. Недоцільно брати на себе таке завдання. Декому лідер не сподобається лише через те, що він (вона) – лідер.

- Дуже легко втрачає моральний дух. Чекайте, що це буде траплятися не раз. Якщо таке траплятиметься надто часто, то варто замислитися: може, Ви ставите нереальні завдання?

- Недостатньо часто ставить себе на місце рядових членів профспілки. Чим довше лідер не ставитиме себе на місце цих людей, тим більше зусиль йому (їй) доведеться докладати, аби їх зрозуміти. Нерідко рядові члени профспілки дивляться на речі по-іншому, а не так як лідер.

- Старанно уникає непопулярних дій. Як правило, такий профспілковий активіст довго не затримується на своєму місці, а якщо й затримується, то часто буває невдоволений собою.

**Загальний висновок.** У наші статті ми розглянули тільки один із аспектів широкого процесу виховання справжнього лідера. Вважаємо за доцільне звернути увагу на той факт: профспілкового лідера слід починати виховувати з перших днів перебування студента у вищому навчальному закладі. Важливо, щоб із першого курсу й до останнього студент був включений у профспілкову роботу, щоб він набував досвіду організаторської роботи, вчився спілкуванню тощо. Набувши певного досвіду в організації профспілкової роботи, керівництві групою, в організації та проведенні різноманітних справ, випускник вузу, прийшовши до школи, зможе очолити колектив, таким чином поповнивши ряди резервного кадрового складу.

*Коваль Г.*

## **ЗАТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВНЗ**

**Постановка проблеми.** Навчальний процес у вищому навчальному закладі вимагає постійного вдосконалення, оскільки підготовка фахівця вимагає корінної зміни стратегії і тактики навчання у вищій школі.

Головними характеристиками випускника вищого навчального закладу є його мобільність і компетентність. Застосування ігрової педагогічної технології у навчальному процесі вищого навчального закладу є актуальним і потребує вивчення.

Дослідженню процесу підготовки вчителів з використанням різноманітних ігор присвячені праці М.Кларіна, І.Куліш, Ю.Кулюткіна, Г.Сухобської, О.Штепи та ін.

**Метою статті є:**

- аналіз поглядів науковців до визначення сутності ігрової педагогічної технології.

**Основна частина.** Поняття «технологія» привнесене в педагогіку з технічних дисциплін і інтерпретується різними науковцями неоднозначно.

С.Ожегов термін «технологія» трактує з 2-х позицій:

- сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів, методи здійснення будь-яких виробничих процесів;
- сукупність операцій, здійснюваних певним чином і в певній послідовності, з яких складається процес обробки матеріалу, виробів [3].
- Ф.Фрадкін визначив поняття «педагогічної технології», як системний, нормативний опис діяльності вчителя і учня, що спрямовано на досягнення освітньої мети. Відмінність педагогічних технологій від сфер матеріально-технологічної або інженерної діяльності полягає у тому, що сфера педагогічної діяльності не може бути охарактеризована чітким предметним полем, однозначним набором функцій, відокремленням власне професійних дій від спонтанного спілкування, переживання [1].

Аналіз праць учених дав можливість визнати, що педагогічна технологія досліджувалася за такими напрямками:

- як комплексний інтеграційний процес (А.Белкін, Т.Ільїна, М.Кларін, І.Лернер, Е.Ткаченко та інші);
- дидактичний аспект педагогічних технологій (В.Беспалько, І.Дмитров, М.Кларін, О.Коваленко, В.Монахов, П.Підкасистий, В.Якунін та інші);
- аспекти педагогічної технології, пов'язані з розробкою системи професійно значущих умінь і якостей педагога по організації педагогічної дії (В.Коротова, В.Пітюков, Ю.Турчанінова, Н. Щуркова та інші).

Специфічні особливості власне педагогічній технології у навчальному процесі розглядаються у працях М.Арстанова, Н.Бочкіної, О.Долженко, Б.Ліхачова, Ф.Савіної, В.Серікова, які обґрунтували необхідність оволодіння вчителем педагогічною технологією та зазначають, що реалізація технологічного вирішення визначається особистістю педагога, який забезпечує практичне втілення і результативність педагогічної роботи.

Існує погляд на педагогічну технологію як на складову частину педагогічної техніки, яка включає дві групи компонентів (І.Зязюн), перша з яких пов'язана з умінням управляти своєю поведінкою, а друга – з умінням впливати на особистість і колектив, розкриває технологічну сторону процесу навчання і виховання.

Б.Ліхачов розуміє педагогічну технологію, як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів.

Для організації ігрової педагогічної технології важливе ясне розрізнення гри і ігрових технологій. З цією метою ми проаналізуємо поняття «гра», «ігрова технологія» і «ігрова педагогічна технологія»,

оскільки кожне з цих понять відноситься до різних за цілями, процесом організації і кінцевим результатом діяльності.

Л.Байкова під ігровою технологією розуміє певну послідовність операцій, дій, що спрямовані на досягнення навчально–виховних цілей. На наш погляд, важливішим є поетапний процес саморозвитку якостей особистості людини, можливість зняття в процесі гри психологічної напруги [2].

Вважаємо, що ігрові технології не замінюють методів навчання і виховання, а раціонально їх доповнюють, розширюючи педагогічний арсенал учителя, дозволяють ефективніше досягати поставлених цілей і завдань навчально–виховного процесу.

Таким чином, аналізуючи поняття «гра», «ігрова технологія» і «ігрова педагогічна технологія», ми можемо виділити такі сутнісні відмінності даних понять.

*Гра є як окремим структурним елементом, так і складовим компонентом ігрових технологій, в її процесі розвиваються конкретні якості особистості. Цінується чіткість в діях, що проводяться, пропонуються конкретні механізми і алгоритми дій. Можливе багатократне повторення ланцюжка дій.*

Згодні з А.Панфіловою, яка вважає, що більшості ігор, що використовуються у навчальному процесі, відносяться до класу інтерактивних, оскільки всі рішення приймаються учасниками спільно [4].

*Ігрова технологія дає можливість моделювати конкретний аспект професійної діяльності, при цьому можливе своєчасне коректування дій, що здійснюються.*

Зупинимося і проаналізуємо становлення поняття «гра», оскільки воно є основоположним в структурі «ігрової педагогічної технології» і є предметом нашого дослідження.

Гра є предметом вивчення різних наук: історії, культури і етнографії, психології і педагогіки і ін. У дослідженнях мандрівників і етнографів є описи, які свідчать про те, що ігри мають глибоке історичне коріння. У теорії ігор з урахуванням історичного аспекту їх виникнення, подальшого розвитку і використання побудовано "дерево ігор": ігри вищих тварин; ігри дітей людини; народні ігри і змагання; дидактичні ігри; спортивні, військові, шахові ігри.

На основі військових ігор з'явилися управлінські ігри, які зіграли важливу роль в розвитку ігрового моделювання. У цих іграх був використаний метод імітаційного моделювання, який застосували до виробничо–господарської діяльності. Це поклало початок виникненню і розвитку ігор нового класу ділових ігор.

Перші ділові американські ігри не відображали процес прийняття рішення, основна увага надавалася вибору з декількох готових варіантів. Велика частина з них – це ринкові ігри. Вони моделювали діяльність декількох підприємств. Потім широке поширення набули всередині фірмові

ігри, що включають більш виражений драматичний компонент. У такого роду іграх учасники діставали можливість розвинути управлінські навички, навчитися приймати рішення в складних ситуаціях з урахуванням багатьох чинників.

Вагомий внесок по упровадженню навчальних ділових ігор в освітній процес вищої школи належить В.Трайнєву, Л.Матросовій, які визначають навчальну ділову гру як «спеціально організоване управління, інтегруюче професійну діяльність вчителя, спрямовану на формування і відпрацювання його професійних умінь і навичок».

Н.Борисова, розглядаючи в своїх дослідженнях питання класифікації ділових ігор, зупиняється на бліц–іграх як «різновиди ігрової діяльності, що акумулює в собі деякі ознаки форм активного навчання: конкретні ситуації, розігрування ролей, мозковий штурм і ділову гру» і виділяє наступні види ігор [5]:

1. За ступенем враженості контексту професійної діяльності:

- Контекстно–орієнтовані ігри, сутність яких – ігрова діяльність по підготовці фахівця, але поза прямим зв'язком з перспективною діяльністю.

- Побічно контекстно–орієнтовані ігри, сутність яких – квазіпрофесійна діяльність.

2. За функціональною спрямованістю:

- Дослідницькі бліц–ігри, в яких учасники за певний час здійснюють перевірку гіпотез, пошук і накопичення даних, роблять висновки за наслідками виконаної роботи.

- Дидактичні бліц–ігри, в ході яких вивчаються елементи теорії і практики діяльності фахівця.

- Рефлексивно–оцінні, в ході яких здійснюється дослідження діяльності, пошук і реконструкція виявлених утруднень, оцінка процесу і результату.

- Діагностичні, в яких здійснюється діагностика діяльності, особистості або групи на користь отримання значущого результату.

- Мотиваційно–спонукальні, за допомогою і в ході яких переважно формується інтерес, азарт, мотивація, а також потреба щодо діяльності, явища, інформації.

- Психотехнічні, за допомогою і в ході яких здійснюється розвиток і вдосконалення умінь фахівця у виконанні психотехнічних і вправ релаксації, значущих для професійної діяльності.

Всі ігрові технології відповідно до класифікації знаходяться у взаємозв'язку.

Вважаємо, що для саморозвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя повинна бути розроблена ігрова педагогічна технологія на основі системного, особистісно–орієнтованого і моделюючо–діяльнісного підходів.

Оптимальним шляхом організації саморозвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя, спираючись на сутність понять «технологія», «педагогічна технологія», «ігрова технологія», а також відповідно до системного, особистісно-орієнтованого і моделюючо-діяльнісного підходів, вважаємо за потрібне розробити ігрову педагогічну технологію, яка розглядається як певна послідовність педагогічних дій, що здійснюються в ігровому середовищі та визначається метою, принципами, змістом, оцінкою результативності і напрямками ігрової взаємодії суб'єктів професійно-педагогічної підготовки, що гарантують результативність процесу саморозвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Результативність саморозвитку професійно значущих якостей залежить від ступеня включеності майбутніх учителів у ігрову ситуацію.

*Системний підхід* дозволить розглянути кожний з етапів ігрової педагогічної технології у взаємозв'язку з іншими етапами.

*Особистісно-орієнтований підхід* заклав в основу побудови ігрової педагогічної технології особистісний досвід ігрової діяльності, та забезпечує, на думку Е.Зеєра, визнання особистості як системоутворюючого чинника організації всього освітнього процесу при опорі на власну активність особистості.

*Моделюючо-діяльнісний підхід* у ігровій педагогічній технології організовує процес саморозвитку професійно значущих якостей через ігрове моделювання основних компонентів професійної діяльності: мета, мотиви, дії, аналіз результатів. Участь майбутнього вчителя у моделюючій діяльності дозволяє адаптувати особистісні якості до специфіки професійно-педагогічної діяльності, переводячи їх у професійно значущі.

**Висновок.** Отже, у статті проаналізовано погляди науковців до визначення сутності ігрової педагогічної технології. Аналіз праць дослідників дав можливість переконатись, що для ефективного процесу саморозвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів доцільно розробити та запровадити у навчальний процес ігрову педагогічну технологію.

### *Література*

1. Забияко М.Ю. Формирование организаторских умений воспитательной деятельности на основе игровой педагогической технологии: Дис. ...канд.пед.наук. – Челябинск. 2004. – 207с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект). – М.:Педагогика, 1982. – 190с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В.Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944с.
4. А.П.Панфилова Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб.пособ. для студ.высш.учеб.заведений. – М. –2007. –368с.
5. Борисова Н.В. Новые технологии активного обучения. – М.: ИЦПСКПС, 2000.– 146с.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

*Полтавець Л.*

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ПЕДАГОГІКИ

*Спираючись на результати аналізу психолого–педагогічної літератури та власні спостереження під час навчання у вищому навчальному закладі, автор прагне до узагальнення педагогічного досвіду щодо організації навчального процесу у вищій школі.*

**Ключові слова:** навчальний процес вищого закладу освіти, активізація пізнавальної діяльності, практичне заняття, форми проведення занять, методи навчання, диференційований підхід, творча активність студентів, знання, вміння та навички, професійна компетентність, педагогічна майстерність.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до європейського й світового співтовариства, розбудова демократичної та правової держави й орієнтація вітчизняної системи освіти, насамперед вищої школи, на стратегічні положення Болонського процесу висувають принципово нові вимоги до якості підготовки майбутнього процесу.

Виходячи з вищезазначеного, актуальним постає питання пошуку різноманітних форм організації навчального процесу, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності, розширять зміст професійної педагогічної підготовки вчителя.

**Мета статті** полягає у визначенні ефективних форм проведення практичних занять із педагогіки.

**Ступінь розробки проблеми.** Питання організації навчального процесу у вищій школі були предметом наукових досліджень відомих українських учених, зокрема, А.Алексюка, А.Бойко, Я.Болюбаша, В.Буряка, Є.Грішиної, В.Гриньової, О.Дубасенюк, М.Євтуха, Л.Журавської, С.Золотухіної, Б.Коротяєва, Л.Кондрашової, В.Лозової, О.Мороза, Т.Пащенко, Г.Романової, В.Сипченка, Г.Троцько та ін.

Із запровадженням ступеневої підготовки у системі вищої освіти України, в навчальних планах вищих навчальних закладів з'явився навчальний предмет «Педагогіка вищої школи». Автори підручників (М.Євтух, С.Вітвицька, З.Курлянд, В.Лозова, Р.Хмелюк та ін.) ретельно аналізують різні форми організації навчального процесу, виділяючи, зокрема, практичні заняття, як окрема форма організації навчально–пізнавальної діяльності студентів, що тісно пов'язані з лекційними і практичними заняттями і є їх прямим продовженням.

**Виклад основного змісту.** Практичні заняття – така форма навчального заняття, за якої викладач організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та



формує вміння і навички їхнього практичного застосування через індивідуальне виконання студентами відповідно сформульованих завдань.

Практичне заняття проводиться зі студентами, кількість яких не перевищує половини академічної групи.

Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни.

Практичне заняття передбачає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю студентів, вирішення завдань із їхнім наступним обговоренням, вирішення контрольних завдань, їхню перевірку та оцінювання.

Практичні заняття мають на меті закріпити знання, перенести їх в нову ситуацію, сформувати у студентів загальнопедагогічні поняття і основні педагогічні уміння в рішенні практичних задач і ситуацій. Під час практичного заняття здійснюється узагальнення, конкретизація, використання практичних відомостей інших дисциплін, і, агальної, вікової психології, що сприяє інтеграції знань про особистість школяра.

При проведенні практичних занять доцільно використовувати такі методи: пошук потрібної інформації; робота з першоджерелами; самостійне поповнення знань; моделювання узагальнювальних схем; конструювання педагогічних ситуацій; вправи; ділові ігри.

На практичному занятті доцільно активізувати навчально–пізнавальну діяльність студентів, що позитивно впливатиме на активність студентів, допоможе їм усвідомити навчальний матеріал, сприятиме розвитку творчості, формуватиме педагогічну майстерність майбутнього вчителя.

Слід звернути увагу на позицію викладача: він виступає не в ролі оцінювача знань, а перш за все, організатора навчально–пізнавальної діяльності. Для викладача важливим є той факт, що студенти включаються в активну роботу по вивченню проблеми. Нам вважається, що викладач не повинен просто констатувати рівень знань, значно важливим є те, як побудовано процес наукового пізнання, як у ньому діють і почувають себе учасники цього процесу. Тут важливо створити умови для творчої самореалізації студента: він не тільки відповідає на поставлене питання, а, найголовніше, відповідаючи, прагне висловити власну думку, свою позицію щодо цього питання. Це має відбутись тоді, коли питання, що розглядаються на практичному занятті, будуть сформульовані у такий спосіб, коли відповісти на них, використовуючи тільки матеріал підручника, недостатньо. Ось чому, заздалегідь студентам пропонується план практичного заняття, література до обраної теми. Слід зауважити, що список літератури має бути сформований так, щоб студент мав можливість ознайомитись не тільки з основною літературою з означеного питання, а й обов'язково звернутись до додаткового списку, який допоможе студентові

більш ширше розглянути суть проблеми, зануритись у неї, ознайомитись з різними поглядами на предмет вивчення.

Відповідь студента бажано супроводжувати з використанням елементів дискусії, залучивши до участі студентів, які мають іншу думку щодо поставленого питання. Але таких студентів, що будуть виступати в ролі опонентів основному відповідачу, слід готувати заздалегідь. Це мають бути члени педагогічного гуртка або проблемної групи тощо.

Під час заняття викладачеві важливо демонструвати зразки психолого–педагогічних досліджень, оптимальні способи рішення теоретичних і практичних задач.

На практичних заняттях із педагогіки студенти знайомляться зновими психолого–педагогічними діагностиками і методиками, опановують їх, працюють з ними, групують їх з урахуванням використання в різних вікових групах, аналізують педагогічні ситуації та рекомендовані технології.

Під час занять, як правило, використовуються в основному частково–пошукові та дослідницькі методи наукового пошуку. При організації занять у такий спосіб доцільно студентів поділити на кілька мікро груп, визначивши для кожної з них окремі завдання. Студенти працюють в мікрогрупах самостійно. Застосовуючи таку форму проведення практичного заняття, викладач намагається якомога більше студенті залучити до активної пізнавально діяльності. Обговоривши визначені питання, викладач переходить до колективної творчої роботи, мета якої полягатиме в створенні опорної схеми (таблиці) з даного питання, тезаурусу тощо.

Форми проведення практичних занять різні: від конструювання педагогічних ситуацій і рішення педагогічних задач, виконання вправ, роботи з опорними схемами до творчих зустрічей із учителями, які мають великий педагогічний досвід, користуються повагою в учительському та учнівському середовищі, до психолого–педагогічних ігор, тренінгів і виконання творчих робіт, а саме, написання міні–творів, педагогічних есе тощо.

Наприклад, вивчаючи педагогічну спадщину видатного українського педагога–гуманіста В.О.Сухомлинського, студентам пропонується заздалегідь ознайомитись із відомими творами великого педагога, з матеріалами кафедрального Альманаху, присвяченого його творчості, розгадати кросворди, підготовлені студентами старших курсів, переглянути матеріали педагогічної преси тощо. А під час заняття акцент перенести на проблему, що стосується особливостей розвиваючого і виховуючого навчання в початковій школі ( «школі радості» В.Сухомлинського).

Актуальні проблеми сучасної освіти в контексті історичних знань можуть стати матеріалом для наукової дискусії, яку викладач організує разом із іншими викладачами, фахівцями не тільки педагогіки, а й інших кафедр, що надає студентам можливості перенести знання з педагогіки до інших дисциплін, що ними вивчаються.

Особливу увагу доцільно звернути на використання індивідуальної і групової діяльності. Ефективною нам вважається парна робота студентів (статичні і динамічні пари), де з однієї і тієї ж проблеми студенту трапляється нагода кілька разів перевірити себе, зустрівшись із студентами, які мають різний рівень знань.

Обов'язковими, як нам видається, є педагогічні прийоми, що використовуються в усіх видах групової діяльності: створення ситуації успіху, впевненості у власних силах; організація взаємної відповідальності; надання довіри; експертний аналіз, який має свої оцінні критерії; питання до викладача.

Обов'язкові методи: метод тимчасових обмежень, колективних обговорень в сукупності з іншими методами.

Технологія проведення практичних занять: використання аудіо–або відеотехніки; проведення занять із застосуванням мультимедійних технологій; використання довідкового матеріалу; використання різноманітних засобів контролю (графіки, схеми, таблиці, листи самоконтролю, моніторингові зрізи тощо).

**Висновки.** Ретельно підготовлене, вміло організоване, вдало проведене практичне заняття з педагогіки виховує позитивне ставлення до майбутньої професії, сприяє формуванню цілісної системи науково–педагогічних знань у систематизації й узагальненні одержаної інформації в особисті знання, що сприяє формуванню «Я–концепції» і практичних умінь, які необхідні в професійній діяльності вчителя сучасної школи.

### *Література*

1. Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов–заочников. – М., 2000. С. 110–112.
2. Безпалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Изд–во Московского психолого–социального ин–та, 2002.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні. – К., 1995.– 168 с.
4. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – М.: «Педагогика», 1988.
5. Навчальний процес у вищій педагогічній школі. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.
6. Самостоятельная работа студента. // Педагогика в системе многоуровневого образования. Часть 1. Введение в педагогическую профессию: Программа и методические материалы / Сост.: Ф.К. Савина, Н.М. Борытко, О.Г. Нагибина и др. – Волгоград: «Перемена», 1998. – С. 7–18.
7. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза. // Материалы Второй межрегион. науч.–методич. конф. 16–17 апр. 2002 г. Воронеж, 2002. – С. 39–42.

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО– ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються загальні підходи до формування професіоналізму майбутнього педагога, як складової його професійного становлення. Визначаються деякі підходи, щодо вдосконалення змісту професійно–педагогічної підготовки вчителів освітньої галузі «Технології».

У Національній доктрині розвитку освіти [6] наголошується на тому, що вища освіта повинна забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Відповідним чином повинні оновлюватися зміст, форми і методи організації навчання майбутніх вчителів, в тому числі і вчителів трудового навчання. І не останнє місце в цьому належить дисциплінам психолого–педагогічного циклу, оскільки науки саме цього напрямку сприяють формуванню у майбутніх педагогів основ професійно–педагогічної спрямованості, як одного з провідних компонентів професіоналізму вчителя.

У основі психолого–педагогічної підготовки майбутніх вчителів знаходиться системний підхід, підвалини якого були закладені в працях А.Алексюка, О.Бодальова, В.Дашковського, М.Євтуха, І.Зязюна, В. Кузьміна, В. Лекторського, С. Рубінштейна, Б.Юдіна та ін.

*Мета статті* полягає у визначенні можливих шляхів вдосконалення професійно–педагогічної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання.

Як свідчить аналіз психолого–педагогічних джерел підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів залежить від сформованості в них цілісного бачення навчально–виховного процесу, що обумовлене сформованістю у студентів системи психолого–педагогічних знань, умінь і навичок (Ю. Бабанський, В. Дашковський, В. Семиченко).

Слід підкреслити, що означені дослідження не охоплюють усіх питань професійно–педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Так, недостатньо вивченим залишається проблема ефективності психолого–педагогічної підготовки вчителів трудового навчання.

У наукових колах існує думка, що в основі формування вчителя повинна знаходитись особистісно орієнтована модель освіти, і цей процес повинен забезпечуватись органічною єдністю психологічних, педагогічних і методичних знань, а основною ознакою навчально–виховного процесу у вищому навчальному закладі має бути системність.

Професія вчителя є однією з найважливіших професій у будь–якому суспільстві. Саме педагог є тим першим його представником, якому делегується право і обов'язок сформувавати духовний світ особистості дитини, наукові знання, світоглядні цінності, культуру.

У сучасних умовах вдосконалення системи педагогічної освіти особливого значення набуває проблема формування теоретико-методологічних знань майбутнього вчителя, як складової його професійної компетентності. Не є секретом, що сучасна школа відчуває гостру потребу у фахівцях, які мають високу методологічну культуру, що ґрунтується на глибоких професійних знаннях та умінні використовувати їх у процесі розв'язування проблемних педагогічних ситуацій[2].

У останнє десятиліття в педагогічній теорії і практиці з'явилося багато термінів і понять, пов'язаних з інноваційними процесами в освіті й суспільному житті в цілому. До них повною мірою можна віднести поняття «професіоналізм вчителя». У законі України "Про загальну середню освіту" вчитель визначається як "особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює професійну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах освіти" [3].

Професіоналізм вчителя, як правило, розглядається як сукупність психофізіологічних, психічних, особистісних змін, які відбуваються в людині в процесі оволодіння професійними знаннями, та довготривалої діяльності за фахом, що забезпечують якісно новий рівень вирішення складних професійних завдань.

Компетентність та володіння системою професійних вмінь є складовими професіоналізму у будь-якому виді діяльності. Для професіоналізму у педагогічній діяльності замало лише цих двох компонентів. Необхідні певні особистісні якості, оскільки, як зазначав К.Д.Ушинський, що «тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер» [8, Т.1 с.41].

Крім цього, складовою професіоналізму вчителя виступає і педагогічна майстерність, яка характеризується комплексом властивостей особистості, що забезпечують високий рівень саморегуляції професійної діяльності вчителя. До цього комплексу належать наступні властивості:

- гуманістична спрямованість;
- професійні знання;
- педагогічні здібності;
- педагогічна техніка;

Відповідним чином, вести мову про наявність педагогічної майстерності у того чи іншого педагога, можна лише при наявності певного рівня сформованості професійних знань, вмінь та навичок, професійно важливих якостей, а також сформованості внутрішнього світу особистості: її потреб, цінісних орієнтацій, уявлень про оточуючих людей, самої про себе.

Процес формування особистості майбутнього педагога, його професійне становлення є складним, динамічним та багатofакторним, в якому беруть активну участь об'єкти і суб'єкти педагогічної діяльності, і

який передбачає врахування особливостей педагогічної діяльності до яких відносять [7]:

1. Педагогічній діяльності притаманна поліфункціональність.
2. Від вчителя вимагається діяти одночасно в декількох «вимірах»: прогнозуванні подальших подій, поточному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним ходом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізу.
3. Педагогічній дійсності притаманна інтегративність.
4. Діяльність педагога – це постійне пізнання: ситуації, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії.

Сучасний етап реформування освіти зумовлює потребу у формуванні й розвитку висококваліфікованих вчителів з особистісно орієнтованою спрямованістю в навчанні і вихованні учнів. Звичайно, підготовка такого спеціаліста залежить, головним чином, від його професійно–педагогічної, спрямованості. Поняття «професійно–педагогічна спрямованість» у науковій літературі розглядається неоднозначно. Так, Е.Науменко розглядає її як "систему особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно–дійове ставлення до педагогічної праці" [5, с.5]. Інший дослідник, Т.Яценко, професійно–педагогічну спрямованість трактує як "професійно значущу якість особистості учня (гуманістичний мотив) і яка залежить від характеру провідного мотиву в структурі мотивації вчителя" [10, с.19]. Таким чином, професійно–педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань педагогічної діяльності і які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього фахівця.[9].

У педагогічних вищих навчальних закладах цілісний навчально–виховний процес ґрунтується на психолого–педагогічних засадах, принципах його організації та керівництва навчально–пізнавальною діяльністю студентів.

Враховуючи сучасні вимоги щодо ефективної організації навчально–виховного процесу, можна вважати, що вивчення психолого–педагогічних дисциплін у педагогічних навчальних закладах – це ефективний шлях професійного становлення спеціаліста. Слід зазначити, що у практиці підготовки вчителя будь–якої спеціальності, в умовах сучасного педагогічного ВНЗ, склалася традиційна система психолого–педагогічної підготовки студентів на 1–3 курсах. Вивчення саме дисциплін психолого–педагогічного циклу, за нашим переконанням, в значній мірі сприяє формуванню професійно–педагогічній спрямованості майбутнього фахівця педагогічної справи, його подальшому професійному становленню. Але, на великий жаль, як свідчить досвід, під час викладання дисциплін цього циклу не достатньо враховується фах майбутнього вчителя. Викладачі на лекційних і практичних заняттях не наводять приклади, що безпосередньо пов'язані зі майбутньою спеціальністю студентів. Це, на наш погляд, у

значній мірі знижує ефективність загальної професійної підготовки вчителя того чи іншого предмету і зокрема, вчителя трудового навчання.

На наш погляд, одним із шляхів вдосконалення процесу професіоналізації майбутніх вчителів–предметників, є введення у навчальні програми відповідних курсів тем, під час розгляду яких акцентувалася б увага студентів на специфіці обраної спеціальності. Це у свою чергу сприятиме більш свідомому опануванню безпосередньо фаховими дисциплінами на старших курсах.

Так, наприклад, для студентів Індустріально–педагогічних, технолого–педагогічних та інших факультетів, на яких готують майбутніх вчителів освітньої галузі «Технології», під час вивчення курсу «Загальна психологія» розглядаючи діяльність особистості глибше розкрити тему трудової діяльності, як одного з видів людської діяльності зв'язавши її з навчальною. В курсі «Педагогічна психологія» розглядаючи тему «Психологія навчання» розглянути особливості трудового навчання, а при вивченні теми «Психологія виховання» детально торкнутися психологічних аспектів трудового виховання підростаючого покоління.

На наш погляд, заслуговує на увагу, в плані підготовки майбутнього фахівця, тема «Особистість вчителя трудового навчання» курсу «Вступ до фаху». Адже природа вчительської праці вимагає формування майбутнього педагога не тільки як предметника, а як людини культури, що має особистий виховний вплив. Майбутнім вчителям трудового навчання необхідно вчитись діяти в умовах особистісно орієнтованої системи навчання і виховання, істотними ознаками якої є індивідуалізація, саморозвиток і самонавчання, демократичний стиль спілкування, моделювання життєвих ситуацій, розвиток критичного мислення. Вищезазначена тема в навчальному курсі містить у собі можливості аналізу цих важливих напрямків особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя трудового навчання.

Великі можливості підготовки майбутнього фахівця наявні у змісті навчальних дисциплін – «Педагогіка і основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки». «Методика виховної роботи». Всі теми цих курсів покликані готувати справжнього фахівця відповідно до сучасних вимог педагогічної науки і вимог суспільства.

Наприклад, під час вивчення теми «Форми організації навчання» в перелік питань що традиційно вивчаються в цій темі (Поняття „форма навчання”. Урок – основна форма організації навчання. Нестандартні уроки. Вимоги до сучасного уроку. Форми роботи на уроці. Позаурочні форми навчання.), доцільно включити питання «Типи уроків трудового навчання», тим самим, вже на цьому етапі навчання студентів, будуть забезпечуватися межпредметні зв'язки з такою навчальною дисципліною як «Методика трудового навчання» яка буде вивчатися на наступних курсах.

Вивчаючи розділ «Педагогіки» – «Теорія виховання» поряд з іншими темами доцільно акцентувати увагу студентів саме на особливостях

реалізації завдань трудового виховання в сучасній загальноосвітній школі як на уроках трудового навчання, так і позаурочний час.

Вивчаючи тему «Педагогічна майстерність і особистість учителя» навчального курсу «Педагогіка» доцільно розглянути наступні питання

1. Поняття педагогічної майстерності.
2. Структура особистості вчителя–майстра.
3. Педагогічна майстерність вчителя трудового навчання.
4. Мовленнєва культура педагога.

Доцільно ввести теми «Методика морального виховання учнів на уроках трудового навчання», «Методика трудового виховання» в програму такого навчального курсу як «Методика виховної роботи». Оскільки вчитель трудового навчання одним із перших педагогів залучає учнів до усвідомленої праці, формуючи моральне обличчя дитини, її духовний світ.

Вивчаючи педагогічну спадщину минулого на заняттях з історії педагогіки, на наш погляд, слід чільне місце відводити поглядам видатних педагогів на проблеми трудового виховання і навчання. Наприклад, вивчаючи педагогічні погляди Т.Г.Шевченка, можна запропонувати студентам на практичному занятті зробити аналіз навчального посібника, що був підготовлений Великим Кобзарем «Букваря южнорусского» з позицій поглядів видатного письменника на трудове виховання молоді, або підготувати реферат «Трудове виховання в літературній спадщині Т.Г.Шевченка». Вивчаючи педагогічну спадщину К.Д.Ушинського, доцільно запропонувати студентам зробити аналіз його статті «Праця в її психічному і виховному значенні» і визначити ті положення, на які б вони спиралась у своїй майбутній практичній діяльності вчителя трудового навчання.

Такі ж можливості безумовно закладені і у вивченні педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів ХХ ст. А.С.Макаренка і В.О.Сухомлинського.

У цілому це сприяє більш свідомому сприйняттю навчального матеріалу саме під кутом зору майбутньої професійної діяльності як вчителя трудового навчання.

Однак педагогічна підготовка майбутніх учителів у вузі не обмежується постановкою власне психолого–педагогічних лекцій, семінарів і практичних занять, озброєнням їх знаннями з галузі педагогіки і психології в процесі викладання тільки цих дисциплін. Тут багато шляхів, і кожен з них відіграє важливу роль у формуванні шкільного педагога.

Не остання місце у закріпленні набутих психолого–педагогічних знань в системі професійної підготовки фахівця займає і педагогічна практика.

Дуже важливим аспектом педагогічної підготовки студентів є формування досвіду педагогічної поведінки, що являє собою не що інше, як формування сукупність педагогічних знань, умінь і навичок, які визначають характер професійних звичок і мислення молодого спеціаліста. Найчастіше



виявляється він у таких параметрах, як живий інтерес до вчительської професії і школярів, прагнення до вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Треба зазначити, що межі статті не дозволяють нам в повній мірі розкрити всі аспекти зазначеної проблеми.

Таким чином, у підготовці випускників вищих педагогічних закладів освіти, оволодінні ними ефективними моделями, продуктивними технологіями пізнання, розвитку і вдосконалення творчого потенціалу особистості, цикл психолого–педагогічних дисциплін відіграє одну з провідних ролей. Здійсненню завдань професійної підготовки майбутнього фахівця сприяє також структура й логіка їх вивчення, системність і послідовність засвоєння навчальних курсів, оптимальність переходу від простих проблем до складніших. Крім цього необхідне правильне поєднання лекційних, практичних занять, індивідуальної та самостійної роботи студентів, що безумовно сприятиме більш якісному засвоєнню ними навчального матеріалу. Складність поставленого завдання, від якого залежить якісна підготовка педагогічних кадрів для національної школи, вимагає суто наукового підходу до його виконання, і насамперед, теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів викладання та вивчення дисциплін психолого–педагогічного циклу, їх науково–методичного забезпечення.

### *Література*

1. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура вчителя: проблеми формування // Вища освіта України. – 2002. – № 3 (5). – С 5–13.
2. Атрощенко. Т Психолого–педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього фахівця //Трудова підготовка у III тисячолітті: зміст і технології: Матеріали Міжнародної науково–практичної конференції–Тернопіль: ТДПУ ім.В.Гнатюка, 2004. –С.40–43.
3. Закон України "Про загальну середню освіту". – К., 1999. – С 31.
4. 4 Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К, 1997. – 349 с.
5. Науменко Е.А. Психологическая структура и формирование профессионально–педагогической направленности личности. Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1987. – С 8.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33 (від 23 квітня).
7. Неперервна професійна освітаб проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред.. І.А.Зязюна. –К.:Вид–во „Віпол, 2000. –636с.
8. Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. –К., 1954–1955.
9. Яремчук С.В. Професійно–психологічна спрямованість особистості вчителя / Педагогіка і психологія – 2001. – №1. – С 89–96.
10. Яценко Т.С. Активна соціально–психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. – К. Освіта, 1993. –С. 19.

## КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ

**Постановка проблеми.** Виконання складних і відповідальних завдань, які необхідно вирішувати системі професійно–технічної освіти в напрямку підготовки кваліфікованих робітників, що відповідають вимогам науково–технічного та соціально–економічного прогресу, значною мірою залежить від фахівців, які здійснюють їхню підготовку. Саме тому до фахівців інженерно–педагогічного профілю соціум висуває високі вимоги.

Підвищення конкурентоспроможності економіки не може бути здійснено без аналогічних змін у системі інженерно–педагогічної освіти. Важливо, щоб майбутні фахівці виявляли себе конкурентоспроможними на ринку праці.

Окремі аспекти проблеми «конкурентоспроможний фахівець» у системі вищої професійної освіти розглядали у працях учені: П.Акінін, А.Бояринцева, Д.Давидянець, Н.Тарасенко, Р.Тедеева, А.Тихомирова Р.Фатхутдінов та інші.

Аналіз праць науковців дозволив констатувати, що недостатньо уваги приділялось розгляду сутності конкурентоспроможності фахівців інженерно–педагогічного профілю.

### **Мета статті:**

- проаналізувати психолого–педагогічну літературу щодо визначення поняття «конкурентоспроможність»;
- визначити особливості підготовки майбутніх інженерів–педагогів.

**Основна частина.** У концепції продуктивної конкуренції постулюється наступна закономірність: поки йде руйнівна конкуренція, продовжуватимуться нестабільність, депресивна емоційно–психологічна атмосфера в суспільстві, що призводить до періодичних нападів агресії. І навпаки, чим ширше розповсюджуватимуться оазиси продуктивної конкуренції, тим швидше буде здійснено перехід до оптимістичного сприйняття майбутнього.

Аналіз психолого–педагогічної літератури дозволив визначити основні види конкуренції, що кардинально різняться за рівнем жорсткості: співпраця, продуктивна конкуренція, конкуренція змагання, суперництво, конфронтація.

Продуктивна конкуренція представляється як конкуренція гуманна, чесна, справедлива, творча. Ці чотири головні властивості продуктивної конкуренції А.Шмельов об'єднує одним словом – "партнерство". Продуктивна партнерська конкуренція – це конкуренція, яка має наступні властивості (задовольняє наступним умовам): гуманна, керована, відкрита, чесна, творча і справедлива. За цих умов конкуренція сприятиме розвитку суспільства. Продуктивна конкуренція, таким чином, не є в більшості

випадків антагоністичною боротьбою «на знищення». Максимальна продуктивність досягається при певному оптимальному поєднанні «жорсткості» і «м'якості»[6].

Таким чином, конкуренція характеризується як соціальне, економічне, біологічне явище. У педагогіці поняття «конкуренція» недостатньо розроблено, хоча широко використовується поняття «співпраця».

Проаналізуємо поняття «конкурентоспроможність».

Р.Фатхутдінов визначає конкурентоспроможність як здатність об'єкту витримувати конкуренцію на ринку порівняно з аналогічними об'єктами. Конкурентоспроможність визначається якістю товару, його технічним рівнем, споживацькими властивостями і цінами. На неї впливає мода, продажний і післяпродажний сервіс, реклама, імідж, коливання попиту. Конкурентоспроможність свідчить про доцільність виробництва товару і можливості вигідного його продажу[1].

Конкурентоспроможність як *характеристика особистості* в педагогіці розроблена недостатньо повно.

В.Андрєєв [2] вважає, що в умовах насичення ринку педагогічних послуг вчитель повинен постійно удосконалювати свою майстерність з тим, щоб відповідати високим професійним вимогам.

Погоджуючись із цим твердженням, вважаємо, що це особливо характерно для майбутніх інженерів–педагогів.

Професія інженера–педагога належить до складної групи професій, що функціонують водночас у двох різномірних системах: "людина–людина", "людина–техніка" та їх модифікаціях. Інженер–педагог, крім підготовленості до педагогічної діяльності, повинен володіти спеціальними знаннями, здійснювати навчально–виробничу, організаційно–методичну діяльність із професійної підготовки учнів у системі професійно–технічної освіти, а також кваліфікованих робітників на виробництві.

Інженера–педагога характеризує широкий педагогічний профіль, він здатен виконувати функції майстра виробничого навчання і викладача спецтехнологій і загальнотехнічних дисциплін, а також їх суміщати [3].

Сутність і специфіку підготовки інженерів–педагогів доцільно розглядати на основі системного і функціонального аналізу професійної педагогічної діяльності та етапів здійснення цієї діяльності.

Дослідженню питань, пов'язаних із підготовкою інженерно–педагогічних кадрів, присвячені праці С.Артюха, С.Батишева, В.Блюхера, Г.Зборовського, Е.Зеєра, Р.Карпової, О.Коваленко В.Ложкіної, П.Лузана, А.Пастухова, О.Романовського, В.Сидоренка; психологічні проблеми відображено в працях Н.Кузьміної, Т.Кудрявцева, І.Лобача; дидактичні питання розглядаються в працях В.Ледньова, П.Підкасистого, Б.Соколова, О.Федорової.

Підготовка інженерів–педагогів здійснюється в межах єдиного навчального процесу. Основна умова існування і оптимального функціонування будь–якої системи полягає в забезпеченні її цілісності за

рахунок взаємодії компонентів. Тому підготовка інженерів–педагогів повинна бути єдиною системою, кожна з підсистем якої включає обидва наскрізні компоненти освіти: педагогічний і інженерний. При підготовці інженерів–педагогів необхідно реалізувати тісну взаємодію вказаних компонентів їх утворення [4].

Підготовка інженерів–педагогів здійснюється в ході професійної освіти, що припускає формування особистості, здатної до ефективної самореалізації в професійній сфері, до реалізації всіх компонентів інтеграційного процесу, до виконання повного спектру професійно–освітніх функцій.

У психолого–педагогічній літературі з проблем інженерно–педагогічної освіти зустрічаються і інші види класифікацій структури діяльності фахівця. Хоча в окремих випадках за основу для класифікації також береться вид діяльності.

Існує ще один підхід до визначення видів інженерно–педагогічної діяльності. Він заснований на структурно–функціональному аналізі діяльності фахівця, що дало можливість визначити особливості інженерно–педагогічної діяльності, побудувати модель, виділити структуру, види і зміст діяльності [5].

Професійна діяльність інженера–педагога включає власне інженерну і педагогічну діяльність.

Інженерна і педагогічна діяльності, в свою чергу, включають п'ять основних видів діяльності інженера–педагога: *навчальну, виховну, організаційно–управлінську, виробничо–технологічну і дослідницьку.*

Інженеру–педагогу необхідно не тільки організовувати і управляти діяльністю учнів, але також проектувати і контролювати своє професійне самовиховання і самоосвіту.

Майбутній фахівець інженерно–педагогічного профілю повинен знати свої достоїнства і недоліки; спираючись на свої сильні якості, постійно працювати над усуненням слабких; вивчати передовий педагогічний досвід, творчо застосовувати його і розвивати; постійно стежити за новинками інженерно–педагогічної, методичної, психологічної і іншої професійно значущої літератури, проходити курси підвищення кваліфікації. Він також повинен постійно прагнути вивчати і опановувати новітніми педагогічними технологіями, що розробляються як у нас, так і за кордоном, щоб бути професійно конкурентоспроможною особистістю, яка орієнтована на високу якість результату своєї праці. Саме сьогодні конкурентоспроможність повинна стати складовою професійної підготовки майбутніх інженерів–педагогів.

Конкурентоспроможність особистості характеризується синтезом таких якостей, як чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче відношення до справи, здібність до ризику та ін.

Конкурентоспроможний інженер–педагог здібний до самовизначення як в житті, так і у професійній діяльності. У нього у

високому ступені поєднується незалежність думок і дій з усвідомленням особистої і професійної відповідальності.

Він володіє високорозвинутим відчуттям гідності, яке, проте, не перетворюється на зарозумілість. Фахівець приймає на себе відповідальність за порою ризиковане рішення.

Конкурентоспроможність інженера–педагога пов'язана з успіхом в професійній і особистісній сферах. Головна психологічна умова успішної діяльності – упевненість в собі, в своїх силах. Основні напрями, за якими виражається упевненість в собі – це освоєння і вдосконалення професійної майстерності, адекватна поведінка у різних ситуаціях людського спілкування, підтримка і зміцнення здоров'я і працездатності, створення сприятливого зовнішнього вигляду, власного іміджу.

Таким чином, до визначення поняття «конкурентоспроможність» в педагогічній науці існують різні підходи, що актуалізують різні аспекти: індивідуальний, професійний; асоціюючи конкурентоспроможність з успішністю.

Слід акцентувати увагу на тому, що конкурентоспроможність майбутнього інженера–педагога на відміну від педагога, що має досвід роботи доцільно розглянути з акцентом на її індивідуальний і особистісний компоненти.

Пояснюється це тим, що професійний компонент є для майбутнього інженера–педагога потенційним.

Конкурентоспроможність виявляється в активності, ініціативності, сумлінності, захопленості і задоволеності самим процесом праці.

А оскільки активність, ініціативність, сумлінність і захопленість детермінують зростання професіоналізму, то можна зробити висновок про взаємозв'язок високого професіоналізму і працьовитості фахівців.

Таким чином, наявність педагогічних здібностей і умінь визначають рівень розвитку предметно–практичної сфери, яка, у свою чергу, обумовлює наявність працьовитості – риси характеру, що полягає в позитивному відношенні особистості до процесу трудової діяльності, яка виявляється в активності, ініціативності, сумлінності, захопленості і задоволеності самим процесом праці і забезпечує професійну компетентність майбутніх інженерів–педагогів.

**Висновок.** Отже, у статті проаналізовано сутність поняття «конкурентоспроможність»; визначено характеристики конкурентоспроможності фахівців (чіткість цілей, ціннісні орієнтації, працьовитість, творче відношення до справи, здібність до ризику). Вважаємо, що особливо значущою конкурентоспроможність є для фахівців інженерно–педагогічного профілю. Адже від сформованої конкурентоспроможності майбутнього інженера–педагога залежить його майбутній успіх у професійній діяльності.

## Література

1. Фатхутдинов Р. Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема // Высш. образование в России, 1999. – №2. – с. 18–22.
2. Андреев В.Н. Педагогика творческого саморазвития/Инновационный курс, 1.– Казань, 1996.–567с.
3. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера–педагога: Дис. ... д–ра пед. наук. – Свердловск, 1988. – 348с.
4. Артюх С.Ф., Коваленко Е.Э., Белова Е.К. и др. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин. Пособие для преподавателей – Харьков: УИПА, 2001. – 210с.
5. Дидактические основы подготовки инженеров–педагогов: Учебное пособие/Под ред. Курбушко П.Ф., Косырева В.П. – Екатеринбург: Изд–во УГППИ, 1997. – 200с.
6. Шмелев А.Г. Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции. – М, 1997.–56с.

*Медведєва І.*

### ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ БАЗИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ПРОЦЕСІ ЇЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ

*У статті представлені результати роботи радянських і сучасних вітчизняних науковців над проблемою створення теоретичної бази, у тому числі категоріально–понятійного апарату, музейної педагогіки як сучасної науки. Акценти в роботі над створенням науково–методичної й нормативно–правової баз музейної педагогіки були зроблені на дитячу й шкільну аудиторії.*

***Ключові слова** освітня функція, музейна педагогіка, музейний предмет, музейна освіта, виховання, розвиток, навчання, музейна культура, музейна комунікація.*

**Вступ.** Історико–культурний аналіз функціонально–методичного аспекту діяльності музеїв виявив значний потенціал освітньої функції, її практичні переваги та перспективність на майбутнє. Позитивна динаміка освітньої діяльності музею протягом ХХ століття створила сприятливі умови для формування нової освітньої моделі музею. В умовах цієї моделі освітня функція розширилася до провідного виду діяльності – музейно–педагогічного. Музейно–педагогічна діяльність була спрямована на виконання педагогічних завдань засобами музею. Інтенсивний розвиток цього напрямку діяльності стимулював створення музейно–комунікативної концепції. Комунікативний підхід в організації музейно–педагогічної діяльності дозволив „по–новому побачити свою аудиторію, оцінити її відмінність, виробити систему стосунків з кожною із її категорій, ставитися до відвідувачів як до активних учасників музейної комунікації” [1, с.14.]. Для реалізації музейно–педагогічної діяльності були розроблені спеціальні форми, методи й засоби залучення відвідувачів до активного пізнання предметного світу. Основною категорією відвідувачів, на яку була

зорієнтована музейно–педагогічна діяльність, стала дитяча аудиторія. Протягом довгого часу (упродовж XX століття) спеціалісти робили акцент на музейну аудиторію шкільного віку, розроблялися спеціальні „дитячі” освітні програми, музейно–педагогічні проекти як для державних музеїв, так і для шкільних.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Накопичений досвід в організації музейно–педагогічної діяльності з дитячою (шкільною) аудиторією висвітлений у наукових працях вітчизняних і російських науковців І.М. Жука, А.У. Зеленка, М. Дорофєєва, М. Хитькова, Ю.А. Омельченка, М.В. Гур’єва, О.Г. Ванслової, А.К. Ломунової, Е.А. Павлюченка, М.Ю. Юхневич, О. Б. Медведєвої, Н. І. Ганусенко, О.В. Ляпіна, Т.І. Мащейківа, І.М. Мікулан, Т.А. Приставкіної та інших.

**Постановка проблеми.** Широке застосування та накопичений досвід в музейно–педагогічній діяльності стимулювали становлення й розвиток нової науки – музейної педагогіки на теренах вітчизняного музеєзнавства. Історія виникнення терміну „музейна педагогіка” сягає своїм корінням 30–х років XX століття. Цим терміном розкривався зміст діяльності німецьких музеїв, спрямований на навчання та виховання учнівської молоді. Термін „музейна педагогіка”, як і напрямок музейно–педагогічної діяльності, швидко популяризувався у країнах Радянського Союзу, де знайшов не тільки позитивні відгуки, а й випередив у своєму розвитку країну–засновника. Радянським вченим вдалося більш глибоко розкрити сутність явища, яке трансформувалося у музейну педагогіку як комплексну наукову дисципліну, що знаходиться на межі музеєзнавства, педагогіки, психології й вивчає освітні аспекти музейної комунікації. [1, с. 16]. Теоретична база музейної педагогіки як наукової дисципліни почала формуватися за кордоном, зокрема у Німеччині, у 70–х роках XX століття. Наукові дослідження у цій галузі науки пов’язані з іменами таких вчених як: А. Ліхтварк, Г.Кершенштейнер, Д.Вайлер, К.Г.Якоб–Фрізен, С. Странски та інші. До розроблення теоретичних аспектів музейної педагогіки радянські вчені приступили з кінця XX століття. На початку 1990–х років були створені науково–практичні центри музейної педагогіки. Один із них у Москві на базі кафедри музейної справи Інституту перепідготовки працівників мистецтва, культури й туризму, який набув назви творчої лабораторії „Музейної педагогіки”. Діяльність лабораторії була спрямована на вивчення й узагальнення кращого досвіду музеїв, розробку нових методів, форм, проектів, програм у напрямку музейно–педагогічної діяльності. Інший центр музейної педагогіки був організований у Петербурзі при Державному Російському музеї, який набув назви Російського науково–практичного центру з проблем музейної педагогіки. Робота цього центру була спрямована на керівництво за організацією музейно–педагогічної діяльності у художніх музеях. У ролі експериментальних баз для розробки й апробації музейно–педагогічних програм виступили й інші відомі музеї, інститути, організації Радянського Союзу. Результати наукових досліджень, проведених науково–

практичними центрами музейної педагогіки, були висвітлені у наукових працях таких вчених: І. М. Коссової, О.Б. Медведєвої, М.Ю. Юхневич, О.Г. Ванслової, Л.М. Шляхтиної, Б.А. Столярова, Т. В. Чумалової, О.М. Крючкової, Н.В. Шевелевої, Л.А. Афанасьєвої, Н.В. Вороніної.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У результаті науково–дослідної роботи, організованої радянськими вченими, була створена теоретична база музейної педагогіки. Предметом вивчення наукової дисципліни стали закономірності, принципи, методи роботи музею з різною віковою аудиторією. Основним об'єктом вивчення були визначені культурно–освітні аспекти музейної комунікації, спрямовані на формування вільної, творчої, ініціативної особистості, здатної стати активним учасником культурно–історичного діалогу. Головним суб'єктом музейної діяльності був визначений відвідувач, у колі інтересів якого відбувається вся робота музею [1]. Фонди, експозиція, різноманітні аспекти діяльності були визначені як умови для вирішення єдиної мети – навчання та виховання.

Науково–практичні дослідження понятійного апарату музейної педагогіки, проведені радянськими вченими, були узагальнені музеєзнавцем О.Б. Медведєвою. До основних категорій музейної педагогіки як наукової дисципліни були винесені поняття, якими оперують музеєзнавство, педагогіка й психологія. Основними серед них стали такі категорії: „музейний предмет”, „музейна освіта”, „виховання”, „розвиток”, „навчання” „музейна культура”, „музейна комунікація”.

Музейний предмет у сфері музейно–педагогічної діяльності набув неспецифічного для музею значення, перетворився на елемент безпосереднього контакту, об'єкт музейно–комунікативної діяльності. Відвідувач вивчає його як у ході візуального так і тактильного контакту.

Одним із основних понять музейної педагогіки було визначено музейну освіту. Найбільш точну характеристику даній категорії, на нашу думку, надав науковець Б.А. Столяров. Автор розкрив поняття музейної освіти через її найважливіші складові – педагогічні категорії:

– виховання – формування естетичного сприйняття, музейної культури, художнього смаку;

– розвиток – творче удосконалення особистості й формування її ціннісних орієнтацій;

– навчання – формування й накопичення досвіду спілкування з музейними пам'ятками й навичок творчої діяльності. [2, с. 103].

Музейна культура – важлива категорія музейної педагогіки. Дане поняття висвітлює рівень підготовки відвідувача до сприйняття музейної інформації, уміння орієнтуватися в музейному середовищі, розуміти мову музейної експозиції, сприймати музейний предмет в певному історико–культурному середовищі, оцінювати його як частку історії. [1, с. 19].

Музейна комунікація – одна з центральних категорій музейної педагогіки, яка розкриває основні тенденції розвитку музею як соціальної інституції, забезпечує продуктивну взаємодію музею з відвідувачем.



Ефективність музейно–педагогічної діяльності вітчизняних музеїв залежала від багатьох факторів, у тому числі одним з найбільш важливих став фактор розробки методології музейно–педагогічної діяльності, добір активних форм роботи музею, спрямованих на розвиток творчої активності відвідувачів, впровадження нових програм, проектів, концепцій музейно–педагогічної й культурно–комунікативної діяльності. Більшість музейно–педагогічних проектів, розроблена музеєзнавцями, була розрахована на роботу з учнівською молоддю. Активно проходив процес взаємодії музею зі школою. Музей був названий кращим союзником школи, унікальним центром навчання засобами культури, що передає історичний, науковий, художній досвід від покоління до покоління. [3, с.31] Над розробкою спеціальних музейно–педагогічних програм, проектів і концепцій для взаємодії музею зі школою, а також з дитячим садком працювали відомі радянські музеєзнавці: М.Ю. Юхневич, Б.А. Столяров, О.Г. Ванслова, Т.В. Чумалова, С.Б. Мініна, О.Л. Галкіна, Л.В. Шилова, Н.В. Вороніна, І.Ю. Сергєєва, С.Н. Жульнікова, Н.І. Капустіна та інші.

Таким чином, проведений у ході наукового дослідження аналіз процесу розвитку музейно–педагогічної діяльності від освітньої функції до сучасної науки – музейної педагогіки виявив позитивну динаміку даного напрямку роботи музею. Історико–культурний аналіз висвітлив основні тенденції розвитку музейно–педагогічної діяльності. Зародившись у надрах художнього музею Німеччини у 30–х роках ХХ століття, музейно–педагогічна діяльність поширилася на музеї всіх країн світу. Особливої популярності цей вид діяльності набув у музеях Радянського Союзу. Радянськими вченими були проведені фундаментальні дослідження у цій галузі науки. За результатами дослідження була створена міцна науково–теоретична й практична база для реалізації музейно–педагогічної діяльності у роботі з дитячою аудиторією (дошкільний та шкільний вік). Основний акцент музейно–педагогічної діяльності був зроблений на дитячу аудиторію, тому науково–теоретична й методична бази розроблені з урахуванням вікових та психолого–педагогічних особливостей даної категорії відвідувачів. На жаль, науковцями не було приділено потрібної уваги студентській молоді як потенційному відвідувачу, тому музеї ВНЗ були змушені спиратися у своїй роботі на нормативно–правову й науково–методичну бази, розроблені для шкільних музеїв. Результатом такої роботи став низький рівень музейно–педагогічної діяльності сучасних вітчизняних музеїв ВНЗ. У ході дослідження був визначений ряд суб’єктивно–об’єктивних причин, за яких в музеях ВНЗ не створені сприятливі умови для ефективного впровадження даного виду діяльності: відсутність спеціальної нормативно–правової бази діяльності музеїв ВНЗ, що регулює процес взаємодії музею з суспільством, досконалої науково–методичної бази, яка відповідає психолого–педагогічним характеристикам студентської молоді, критеріїв оцінювання рівня організації музейно–педагогічної діяльності в музеї ВНЗ. Виявлені причини недосконалого музейно–

педагогічного процесу у вітчизняних музеях ВНЗ і стан їх діяльності на сучасному етапі обумовили організацію музейно–педагогічного експерименту щодо практичного вирішення основних завдань музейно–педагогічної діяльності музею ВНЗ.

**Перспективи подальших досліджень у даному напрямку.** Разом з активізацією роботи музеїв зі шкільною та дитячою аудиторією у педагогічному напрямку науковцями був визначений низький рівень інтеграції музейної культури в освітній простір ВНЗ. Теоретичний та практичний досвід наших попередників у плані організації музейно–педагогічної діяльності у ВНЗ носить обмежений характер, тоді як студентська молодь вважається досить поширеною й перспективною категорією відвідувачів з точки зору пізнавальної, соціальної, громадської, творчої активності. Питання взаємодії музею зі студентською молоддю, а також проблема організації музейно–педагогічної діяльності у ВНЗ набуло актуальності лише на початку XXI століття. Це обумовлено прагненням суспільства не зупиняти культурний розвиток людини у шкільному віці. Поширена концепція XXI століття щодо самоосвіти та самовиховання людини протягом усього життя знайшла відгук у роботі музеїв ВНЗ, які взяли на себе відповідальність в організації культурно–освітнього розвитку молоді на стадії навчання у ВНЗ. Факт розширення сфери впровадження музейно–педагогічної діяльності свідчить про позитивну динаміку та перспективність цього напрямку діяльності музею, що було спрогнозовано нашими попередниками. На сучасному етапі питання організації роботи вузівських музеїв набули актуальності й виставлені на порядку денному науково–практичних конференцій. Пропозиції щодо ефективності організації музейно–педагогічної діяльності у музеї ВНЗ були винесені сучасними вітчизняними вченими І.В. Самсаковою, І.В. Мішина, І.П. Бородай. Проте питання організації музейно–педагогічної діяльності знаходиться у стані наукового дослідження. Теоретичного обґрунтування й практичної опробації вимагають такі аспекти музейно–педагогічної діяльності музеїв ВНЗ:

- психолого–педагогічний і соціальний аспекти взаємодії музею зі студентською молоддю;
- нормативно–правова база музею ВНЗ,
- функціонально–методичний аспект музейно–педагогічної діяльності музею ВНЗ;
- критерії оцінювання рівня організації музейно–педагогічної діяльності музею ВНЗ.

Визначені аспекти є найважливішою умовою ефективної організації музейно–педагогічної діяльності в музеї ВНЗ. Робота над створенням ефективних умов для музейно–педагогічної діяльності проводилася у ході наукового музейно–педагогічного дослідження. Завданнями експериментальної роботи стали: дослідження психолого–педагогічного і соціального аспектів взаємодії музею зі студентською молоддю;

розроблення нормативно–правової бази музею ВНЗ; формування сучасної методичної бази музею ВНЗ у напрямку музейно–педагогічної діяльності (розробка концепції музею ВНЗ, музейно–педагогічної програми з використанням інноваційних форм і методів роботи музею); розроблення критеріїв оцінювання рівня організації музейно–педагогічної діяльності музею ВНЗ.

### *Література*

1. Медведева Е.Б. О значении термина «Музейная педагогика» в теории и практике современной деятельности российских музеев / Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности : сб. науч. тр. [Редкол.: В. Ю. Дукельский (отв. ред.) и др.] .– М. : 1989 – С. 14–19.
2. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов / Борис Андреевич Столяров .– М. : 2004 С. 103
3. Юхневич М.Ю. Музейно–образовательные проекты для школы: отечественный и зарубежный опыт / Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности : сб. науч. тр. [Редкол.: В. Ю. Дукельский (отв. ред.) и др.] .– М. : 1989 – С. 31.

*Шевченко О.*

## **ЗМІСТ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ**

*У статті зроблено спробу дослідити зміст гуманітарної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів.*

**Ключові слова:** гуманітарна підготовка, зміст, ВНЗ.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Дисципліни циклу гуманітарної та соціально–економічної підготовки мають на меті інтегрувати освітній процес в цілому, а також залучити студента до загальної та комунікативної структури. Саме тому не можна заперечувати той факт, що з суб'єктивної точки зору студентів технічних спеціальностей головне при вивченні дисциплін гуманітарного циклу – це зміст. Тож зміст повинен стати чимось більше ніж просто матеріалом, за допомогою якого формується діяльність, яка є основним результатом навчання.

Гуманітарна освіта звернена до людської душі, вона є культуроцентричною, а не сайєнтистською. Зростання значення людського фактору й необхідність гармонізації відносин людини і суспільства з природою обумовлюють актуальність дослідження змісту гуманітарної підготовки студентів технічних вузів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема змісту освіти взагалі та гуманітарної підготовки зокрема не нова, але інтерес до неї не знижується. Суть, структуру та перспективи змісту освіти в цілому розглядає в своїх роботах Ледньов В.С. [3]. Кайдалова Л.Г. досліджує науково–методичні аспекти формування змісту навчання та визначає основні принципи його побудови [2]. Онкович Г. розглядає зміст гуманітарної освіти, її

спрямованість та ближчі перспективи в контексті європейської інтеграції українського суспільства [6]. У своєму дослідженні Е.Лузік, аналізуючи проблеми гуманітарної підготовки спеціалістів технічного університету, наполягає на тому, що у «змісті оновленої гуманітарної підготовки студентів технічного університету першорядну роль мають відігравати міждисциплінарні курси, які містять фундаментальні (філософські і методологічні) знання, що є базою формування загальної і професійної культури» [5]. Такої ж точки зору додержуються Рогозін Г.Г., Надводська В.В., Кузьміченко І.О., Вознюк О.М., які крім того вважають, що це сприяє вирішенню проблеми недостатності часу, що відводиться на гуманітарні дисципліни в технічному вузі. Дослідницький інтерес багатьох науковців спрямований на вивчення змісту окремих питань гуманітарної підготовки: проблем формування професійної етики (Лапузіна О.М), культурологічної підготовки (Дичковський С.І.), філософської культури фахівця (Смельянова В.В., Нікітіна Т.С.).

**Мета.** Аналіз літератури з теми дослідження свідчить про те, що теоретична розробка проблеми змісту гуманітарної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів не одержала в педагогічній науці достатнього розкриття. Більшість досліджень спрямовані на вузьке розкриття проблеми. Тому **мета** публікації полягає у тому, щоб розкрити зміст гуманітарної підготовки студентів технічних вузів та обґрунтувати критерії його відбору.

**Виклад основного матеріалу.** Гуманітарна підготовка на відміну від науково–природничої та професійної має свою специфіку, яка пов'язана з особливістю гуманітарного знання, а також з метою, формами та методами навчання. Визначення змісту гуманітарної підготовки в цілому або змісту конкретної дисципліни – процес складний. Зміст – це «система наукових знань, практичних вмінь та навичок, способів діяльності, якими повинен оволодіти студент» [1]. Визначити зміст одного з навчальних курсів гуманітарної підготовки означає передбачити об'єм інформації, необхідної студентам, а також забезпечити навчальний процес з урахуванням сучасних вимог та спрямувати його на формування особистісних та професійних якостей, необхідних майбутньому інженеру.

Охарактеризувавши стан гуманітарної підготовки в сучасних технічних вузах, ми можемо виділити наступні тенденції:

– Орієнтація на гуманізацію та гуманітаризацію сучасної вищої освіти дозволяє розширити кількість навчальних дисциплін гуманітарного та соціально–економічного циклу, а також збільшити їхній об'єм та зміст.

– Синтез змісту гуманітарних дисциплін, який передбачає об'єднання невеликих курсів в навчальну дисципліну, якщо такі курси мають однакову наукову основу.

– Переважно лекційно–семінарська організація занять.

Аналіз психолого–педагогічної літератури з проблеми дослідження дає нам можливість визначити наступні компоненти змісту гуманітарної

підготовки студентів технічних вузів: ціннісний, світоглядний, та комунікаційний. Ціннісний компонент спрямований на збагачення ціннісної свідомості майбутнього інженера через гуманну діяльність, яка є невід'ємною складовою професійної діяльності. Цінність сприяє формуванню структури особистості інженера. Світоглядний компонент визначається сформованістю теоретичних поглядів, оцінок, принципів, що визначають загальне світобачення, місце людини в ньому, а також життєві позиції, програми поведінки та дій. Комунікаційний компонент характеризується сформованістю навичок спілкування, необхідного для майбутньої професійної діяльності.

Мета викладання будь-якої дисципліни визначається характером майбутньої професійної діяльності. У свою чергу необхідність досягнення цієї мети визначає зовнішню компоненту змісту. Цей зміст засвоюється за допомогою певних засобів. Внутрішню компоненту визначає динамічне структурування діяльності, спрямованої на засвоєння необхідного змісту.

У законі «Про вищу освіту» зміст вищої освіти зазначається як система знань, умінь та навичок, які обумовлені цілями та потребами суспільства, а також професійні, світоглядні і громадські якості, що мають бути сформовані в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технології, культури та мистецтв. І.Я.Лернер [4] та М.М.Скаткін [7] зазначають зміст освіти як спеціально відібраний для засвоєння обсяг знань, умінь та навичок. В.С.Ледньов наполягає на тому, що зміст освіти – це зміст і результат процесу прогресивних змін властивостей та якостей особистості.

Специфіка змісту гуманітарних дисциплін полягає в тому, що він повинен постійно оновлюватися. Але жоден бібліотечний фонд не здатен встигати за процесом такого оновлення. Взавши за основу критерії відбору змісту освіти, запропоновані Бабанським Ю.К., Лернером І.Я., Скаткіним М.М. та враховуючи особливості гуманітарної підготовки студентів ВТНЗ, ми розробили та пропонуємо такі критерії відбору змісту гуманітарної підготовки студентів технічних вузів :

1. Критерій цілісного відображення задач формування творчої самостійно мислячої людини суспільства.
2. Критерій високого наукового та практичного значення змісту навчального матеріалу.
3. Критерій відповідності складності змісту гуманітарних дисциплін реальним навчальним можливостям студентів технічного вузу.
4. Критерій відповідності об'єму змісту до часу, що відводиться на гуманітарну та соціально-економічну підготовку студентів ВТНЗ.
5. Критерій відповідності змісту навчальних дисциплін навчально-методичному забезпеченню вузів.

Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки студентів технічних вузів має перелік дисциплін та кількість навчальних годин, визначені Міністерством освіти та науки України. Зміст цього циклу

однаковий для ОПП відповідних освітньо–кваліфікаційних рівнів. Можна виділити нормативні навчальні дисципліни, які визначені ОПП, та елективні, які в свою чергу складаються з вибору дисциплін технічним вузом та дисциплін вільного вибору студентів. Ресурси з циклу гуманітарної та соціально–економічної підготовки студентів ВТНЗ згідно з ОПП вищої освіти за професійним спрямуванням «Інженерна механіка» представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Ресурси гуманітарної та соціально–економічної підготовки студентів ВТНЗ**

Освітньо–кваліфікаційний рівень	Бакалавр	Магістр
Період навчання	4 роки	1,5 роки
Загальна кількість навчальних годин підготовки (академічних годин)	8640	3240
Кількість годин відведених на гуманітарну та соціально–економічну підготовку (академічних годин)	1260	522

З метою визначення системного складу кожної дисципліни циклу гуманітарної та соціально–економічної підготовки нами були виділені та реалізовані наступні принципи:

- відповідність соціальним умовам та потребам суспільства;
- відповідність змісту гуманітарної підготовки цілям моделі підготовки фахівців технічного профілю;
- єдність змістової та процесуальної сторін навчання (включення діяльнісних компонентів таких як ціле покладання, планування та освітні технології);
- відбір матеріалу відповідно до критеріїв проблемності, альтернативності, критичності, можливості інтеграції знань з різноманітними дисциплінами;
- урахування основних принципів вищої технічної освіти: демократизації, гуманізації та гуманітаризації, фундаменталізації, інтелектуалізації, індивідуалізації, диференціації, інноваційності та безперервності. .

Гуманітарна підготовка має складний комплексний характер, і її зміст поаспектно розкривається системою навчальних дисциплін. Проблема змісту навчального матеріалу того чи іншого навчального курсу вимагає визначення системи положень, які виконують роль принципів, вимог та критеріїв, урахування яких дозволяє структурувати та відбирати навчальний матеріал.

Таким чином ми бачимо, що оскільки гуманітарна підготовка спрямована на формування гуманітарного та гуманістичного мислення, то провідне місце посідає проблема пошуку та вдосконалення технологій, здатних активізувати пізнавальну діяльність студентів. Використання традиційних методів навчання не дає очікуваних результатів. Значний обсяг матеріалу, його складність та різноманітність, а крім того, ще й обмежена

кількість годин, не дозволяють розвивати у студентів пам'ять, не сприяють розвитку аналітичного мислення. Сучасні тенденції, зорієнтовані на гуманістичні цілі, потребують нових методів та форм, відмінних від методів та форм, традиційних для індустріального суспільства. Тож раціональний відбір засобів навчання дозволяє обрати методи та встановити послідовність їх використання при викладанні дисципліни.

Найголовнішою задачею гуманітарної підготовки студентів ВТНЗ стає формування у здатності і потреби у сумнівах, пошуках причинності, готовності до переосмислення матеріалу, який вивчається. Розв'язати цю задачу допомагають, на нашу думку, інтерактивні методи навчання, які спрямовані на більш ширшу взаємодію студентів як між собою так і з викладачем. Вони сприяють продуктивності навчального процесу, тому що в процесі навчання практично всі студенти залучаються до процесу пізнання. Інтерактив ґрунтується на діалоговому спілкуванні, в ході якого студенти вчаться критично мислити, вирішувати різноманітні проблеми, приймати рішення, брати участь у дискусіях тощо. Тільки спілкування дає знання, життєвий досвід та формує особистість. І лише спільна продуктивна діяльність викладача та студента відповідає потребам максимального задоволення індивідуальних інтересів обох, сприяє розвитку мотиваційно–сислової сфери діяльності особи, створює умови для вдосконалення індивідуальності.

Сприятиме вирішенню існуючих проблем змісту гуманітарної підготовки, на нашу думку, здатна модель гуманітарної підготовки студентів ВТНЗ з використання кейс–методу, яка включатиме наступні етапи:

- будовання логіко–дидактичної структури навчальних дисциплін;
- формування багаторівневої структури понятійного змісту науково теорії, яка знаходиться в основі навчальної дисципліни;
- розробка принципів модульного структурування навчальної інформації дисципліни;
- розробка відповідного дидактичного забезпечення, яке оптимально передає інформаційний та методичний матеріал дисципліни.

Звичайно, в межах однієї статті не можливо вивчити проблему змісту гуманітарних дисциплін в технічних вузах, тому автор статті ставить перед собою завдання продовжити дослідження й розглянути можливість модернізації змісту існуючих гуманітарних дисциплін використовуючи потенціал кейс–методу.

### *Література*

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – С.137.
2. Кайдалова Л.Г. Науково–методичні аспекти формування змісту навчання // Нові технології навчання. – 2007. – № 46. – С.72–76.

3. Леднев В.С. Содержание образования: Сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Педагогика, 1980. – 80с.
5. Лузік Е. Методологічні основи гуманітарної підготовки спеціаліста технічного університету // Вища освіта України. – 2004.– №1. – С.16.
6. Онкович Г. Осучаснення змісту гуманітарної освіти – нагальна вимога сьогодення // Вища освіта України. – 2005. – №4. – С.19–24.
7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 95с.

*Лисак Л.*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

*Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів технічного ВНЗ під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».*

**Ключові слова:** *самостійна робота, таблиці, література, тренувальні вправи, творчі завдання, переклад текстів, словник ділової людини, контроль знань.*

**Постановка проблеми.** Вища освіта України сьогодні – це нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом, нові технології опанування знань тощо.

Згідно з положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом оволодіння матеріалом у вільний від обов'язкових навчальних занять час.

Нова парадигма освіти розглядає самостійну навчальну роботу студентів як неперервний процес формування професійної майстерності майбутнього фахівця. Підвищення вимог до професійної підготовки передбачає визначення наукових основ організації самостійної роботи студентів технічних ВНЗ як динамічного процесу, що активно впливає на якість фахової самоосвіти та майбутньої професійної діяльності, саморозвиток особистості загалом [2, с. 7].

Життям доведено, що тільки ті знання, які здобув студент самостійно, будуть насправді міцні, адже, якщо навчальний матеріал опрацьовується індивідуально, то засвоюється не менше 90 відсотків інформації.

Самостійно працювати, усвідомлювати навчальний матеріал, сприймати нове, засвоювати його й уміти застосовувати свої знання – основна передумова ефективного формування у студентів самостійності успішного навчання.

Усе це ставить вимоги до пошуків нових форм навчальної роботи у ВНЗ, завдяки яким контроль і допомога з боку викладача не



пригнічуватимуть ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування й контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуватимуть самостійність як особисту рису характеру.

**Аналіз досліджень.** Аналіз методичної та психолого–педагогічної літератури засвідчує значний інтерес дослідників до шляхів підвищення ефективності самостійної роботи студентів (Гавров Е. В., Глиняна Н. М., Тюріна В. Ю.), до проблеми організації самостійної роботи студентів (Авдеєнко А. П., Андрущенко Т. Ф., Бабанський Ю.К., Калмикова Н.М., Ковалевський С. В., Козаков В. А., Лисиця А. Г.). Розглядаються питання класифікації видів самостійної роботи (Онищук В. О., Ковальова Н. І, Підкасистий П. І.), оцінювання і контроль самостійної роботи студентів (Бобрусь І. С., Кайдалова Л. Г., Нестеренко В. В.).

Аналіз наукової літератури дозволив визначити основні функції й виявити основні напрямки організації самостійної роботи студентів.

**Постановка завдання.** Недостатня розробленість технологій організації самостійної роботи студентів технічного ВНЗ під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» й зумовило вибір теми статті. Адже сьогодні стає важливим не тільки озброїти студентів певною сумою статистичних знань, але й навчити їх навичкам швидкого самостійного пошуку нової інформації й придбання практичних знань – тобто навчити їх учитися самостійно. Скорочення годин, що відводяться на вивчення курсу, при збереженні обсягу матеріалу навчальної програми, висуває це завдання на перший план в організації навчального процесу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що викладається в Донбаській державній машинобудівній академії, має різний розподіл годин для студентів технічного та економічного напрямку підготовки. Виходячи із цього, кількість годин і теми для самостійного вивчення дисципліни відрізняються відповідно до напрямків підготовки студентів.

Так, наприклад, на самостійну роботу студентів напрямку підготовки «Автоматизація та комп'ютерно–інтегровані технології» для вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» передбачено 54 години (із них 30 годин – на підготовку до практичних занять та контрольних робіт, 24 години – на самостійне опрацювання тем курсу), а на самостійну роботу студентів за напрямом підготовки «Економічна кібернетика» – 84 години (із них 37 годин – на підготовку до практичних занять та контрольних робіт, 47 годин – на самостійне опрацювання тем курсу).

Позааудиторна самостійна робота студентів припускає щотижневу підготовку до лекцій, практичних занять (за конспектом, підручниками або навчальними посібниками).

Досвід викладання курсу показує, що для раціонального розподілу часу студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за

професійним спрямуванням)» велике значення має допомога викладачів. Тому завдання для самостійного опрацювання всіх тем курсу пропонуємо студентам одразу ж на першому занятті за таблицями. Наприклад, фрагменти табл. 1, 2:

Таблиця 1

**Розділи, що виносяться на самостійне вивчення**

Тема	Розділ
Тема 1	<i>Орфоепічні норми СУЛМ. Синоніми і пароніми у професійному мовленні.</i>

Таблиця 2

**Завдання для самостійної підготовки за темами**

Сутність завдання	Коментарі	Література до виконання с/р
Тема 1. Орфоепічні норми СУЛМ. Синоніми й пароніми у професійному мовленні.	Необхідно вивчити основні правила вимови звуків і звукосполучень, засвоїти евфонічні засоби – чергування прийменників у з в, сполучників і, й, та. Розкрити поняття: синоніми, пароніми. Виписати найпоширеніші синоніми й пароніми, що трапляються у діловому мовленні, до словника ділової людини й вивчити їх напам'ять.	6, с. 149 – 152; 10, с. 90 – 95; 12, с. 10 – 13.

Для самостійного опрацювання навчальної дисципліни студентам пропонується список основної й додаткової літератури, нумерація і сторінки якої подаються в таблиці 2. Студент має право користуватися літературою, що знаходиться в електронному вигляді в обчислювальному центрі академії.

Мета організації самостійної роботи – надавати максимальну можливість для розвитку особистих і професійних якостей, творчої індивідуальності майбутніх фахівців [1, с. 246]. Ураховуючи те, що основним завданням навчального курсу є формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного спілкування в усній і письмовій формах, серцевиною завдань для самостійної роботи студентів є тренувальні вправи. Завдання для тренувальних вправ можуть бути різними. Важливо, щоб вони доповнювали практичну роботу на заняттях і були представлені двома видами:

- а) завдання на формування власне мовленнєвих навичок;

б) завдання на формування професійно зумовлених навичок [5, с. 25].

Так, наприклад, з метою переконання студентів у необхідності працювати з лексикографічною літературою, варто запропонувати вправи такого типу:

- *Поставте наголос у поданих словах, перевірте себе за орфографічним словником (пропонуються фахова лексика).*

- *З'ясуйте рід наведених іменників, користуючись у разі потреби словником. Дібравши до слів означення, утворіть словосполучення (пропонується фахова лексика).*

- *Поставте іменники у родовому відмінку однини (пропонується фахова лексика). Перевірте себе за словником.*

Для закріплення мовних тем доцільно пропонувати студентам такі вправи:

- *Порівняйте подані пари власних назв у російській і українській мовах. Зверніть увагу на виділені елементи слів. Зробіть висновки про особливості передачі власних назв у споріднених мовах.*

- *Утворіть форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників.*

- *Провідмініайте подані числівники.*

- *Запишіть дієприкметники українською мовою. Зробіть висновки щодо правил перекладу активних і пасивних дієприкметників із російської українською мовою.*

Важливе завдання курсу – навчити студентів виявляти й виправляти помилки у власному й чужому мовленні. Навички такої роботи здобуваються на практичних заняттях. Щоб закріпити ці вміння, завдання такого типу пропонуються виконати вдома самостійно. Наприклад:

- *Виправте помилки у словосполученнях. Складіть із ними речення.*

- *Укажіть правильні варіанти.*

- *Визначте в якому рядку допущено стилістичну помилку.*

- *Виправте текст, усуваючи тавтологію.*

- *Відредагуйте речення, з'ясуйте характер помилок.*

- *Прорецензуйте мовлення інженерів (економістів) у наведених висловленнях.*

Корисними для студентів є й різноманітні творчі завдання. У формуванні мовленнєвої культури майбутніх фахівців на одне з перших місць висувається дотримання мовного етикету, виробленого суспільством щодо відповідних мовних ситуацій. Тому доречно запропонувати для самостійної підготовки такі види робіт:

1. *Створіть рольову ситуацію. Під час обговорення, розповіді звертайте увагу на дотримання мовно-етикетних правил, на жести, на інтонацію.*

2. *Складіть сценки, які б ілюстрували правила мовного етикету.*

3. *Складіть діалоги, у яких було б використано етикетні формули.*

4. Підготуйте інформаційну промову (5 хв.) про новини економічного життя, новинки з літератури фаху, огляд політичних подій у країні. Продумайте етикетні (початкові, кінцеві) моделі звертання до слухачів.

5. Використовуючи відповідну літературу, підготуйте доповідь на одну із тем: «Культура мовлення», «Мовний етикет», «Скільки способів привітання є в українців?» тощо.

Щоб вільно володіти усним і писемним професійним мовленням, студенти технічних ВНЗ повинні мати в активі широкий запас фахової термінології – російської та української. Збагаченню цього запасу, виробленню мовного чуття сприяють саме переклади. Тому корисними будуть завдання такого типу:

- Перекладіть спеціальний текст (письмово) за допомогою словника наукової термінології. Запишіть переклад словосполучень фахової спрямованості до словника ділової людини.

- Перекладіть спеціальний текст (усно), зверніть увагу на вимову підкреслених словосполучень фахової спрямованості. Запишіть переклад підкреслених словосполучень фахової спрямованості до словника ділової людини.

- Перекладіть спеціальний текст (письмово) за допомогою словника фахової термінології.

Обов'язковою складовою частиною самостійної роботи студентів усіх напрямів підготовки є складання словника ділової людини, який містить:

- термінологічну лексику, склад якої формується під час перекладу фахових текстів;

- складні випадки перекладу фразеологічних зрощень у фаховій лексиці й у діловодстві;

- складні випадки перекладу прийменникових конструкцій.

Одним із аспектів організації самостійної роботи є розробка форм і методів організації контролю за самостійною роботою студентів.

Навчальний процес не може здійснюватися без ефективного зворотного зв'язку, який реалізується через контроль за його результатами. Якість контролю знань студентів і його достовірність дуже важливі для прийняття правильних рішень щодо вдосконалення навчального процесу та організації самостійної роботи студентів [1, с. 249].

Оцінка самостійної роботи студентів складається з оцінки рівня підготовки до лекцій і практичних занять та усного опитування за словником ділової людини.

Рівень підготовки до лекцій і практичних занять оцінюється під час аудиторної роботи – самостійна робота, дві контрольні роботи.

Усне опитування за словником ділової людини відбувається в позааудиторний час.

**Висновки.** Отже, самостійна робота студентів технічного ВНЗ з української мови має за мету:

- формування самостійності, що є необхідною якістю у подальшій професійній діяльності майбутнього фахівця технічної та економічної сфери;

- засвоєння знань, умінь, навичок з сучасної української мови та практичної стилістики;

- розвиток творчих здібностей.

Засвоєння систематизованих знань із сучасної української мови та практичної стилістики визначає пізнавальну функцію самостійної творчої роботи студентів.

Працюючи самостійно, студенти змушені повсякчас оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання, що сприяє реалізації прогностичної функції самостійної роботи.

Самостійна робота має й велике виховне значення, адже вона формує риси характеру, відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації.

Виховання навичок творчої самостійної роботи залучає студентів до написання курсових і дипломних робіт українською мовою.

Новий підхід до навчання перетворює студента з пасивного слухача в активного учасника процесу самостійного набуття знань. Він сам обирає шляхи свого професійного й творчого вдосконалення, складає індивідуальний навчальний план, контролюючи результати його виконання.

Самостійно працювати, усвідомлювати навчальний матеріал, сприймати нове, засвоювати його й уміти застосовувати свої знання на практиці – основна передумова ефективного формування в студентів самостійного успішного навчання.

Постійний характер контролю та різноманітні його форми спонукають студентів до систематизованої роботи з вивчення курсу, сприяють розвитку навичок організації власної роботи.

Отже, організація самостійної творчої мовленнєвої роботи студентів підвищує результативність здобутих знань, виховує любов і повагу до рідного слова, формує вміння й навички, які необхідні для успіху в професійній діяльності.

### *Література*

1. Авдеєнко А. П. Організація самостійної роботи студентів // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб./ Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Випуск 33. – С. 246 – 250.
2. Баріхашвілі І. І. Роль самостійної роботи в системі реформування вищої заочної педагогічної освіти // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 7 – 12.
3. Гальчук В. Завдання для самостійної роботи студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних ВНЗ // Дивослово. – 2007. – №7. – С.30 – 35.
4. Селіванова О. Д. Самостійна творча робота як одна з умов активізації пізнавальної діяльності курсантів-журналістів у процесі вивчення української мови // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти:

Матеріали шостих Ірпінських міжнародних педагогічних читань. – Ірпінь, 2008. – С. 222 – 227.

5. Тоцька Н. Ділове українське мовлення: Методичний аспект // Дивослово. – 2006. – №3. – С. 25 – 27.

*Таран І.*

## ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ МАРШРУТІВ У ВНЗ

**Постановка проблеми.** Нестабільність в соціально–економічній, політичній, культурній сфері життя в Україні спричиняє за собою глобальні зміни на ринку праці, що приводить до появи нових професій, розширення профілю фахівців.

Установлені зміни економічної, соціокультурної, освітньої ситуації приводять до перебудови вищої освіти. Сучасна система вищої освіти створює передумови для індивідуалізації освітнього процесу, надаючи можливість вибору індивідуального шляху в освіті. Необхідна певна діяльність, що заснована на сучасних уявленнях про індивідуалізацію, за допомогою якої в системі вищої освіти реалізуються можливості для вибору індивідуального освітнього маршруту студентів. Одним з шляхів здійснення індивідуалізації освітнього процесу у ВНЗ є включення студентів у проектування і реалізацію індивідуальних освітніх маршрутів освоєння освітньої програми, відповідних навчальних програм.

Категорію педагогічного проектування досліджували такі вчені: М.Алексєєва, С.Безрукова, С.Воробйова, В.Родіонова, Ю.Татура, А.Тряпїцина та ін. Однак, вважаємо, що необхідно розглянути категорію «педагогічне проектування», що є складовою індивідуальних маршрутів студентів.

**Тому метою статті є:**

- аналіз психолого–педагогічної літератури з проблем педагогічного проектування індивідуальних освітніх маршрутів.

**Основна частина.** Теоретичний аналіз філософської, психолого–педагогічної та методичної літератури доводить що існують різні підходи до визначення поняття «педагогічне проектування». Але у розумінні сутності цього процесу, виявляється спільність поглядів учених, що займалися цією проблемою. Так, дослідники розглядають педагогічне проектування як діяльність, виявляють деякі особливості цієї діяльності, фіксують певну логіку педагогічного проектування і виділяють низку етапів.

У педагогічному словнику поняття проектування – створення нових навчальних планів, лабораторій і студій, нових освітніх програм [3].

Педагогічне проектування – це поліфункціональна діяльність, що закономірно виникає у зв'язку з необхідністю перетворень в освітніх системах. Педагогічне проектування пов'язане з цілеспрямованими перетвореннями. Формування завдань педагогічного проектування

починається, як тільки розкривається суперечність. Проектне завдання розгортається у процесі проектування, тобто воно є нестабільним. В ході педагогічного проектування відбувається скріплення в інтелектуальному плані минулого, справжнього і майбутнього. Педагогічне проектування містить в собі риси сучасної педагогічної теорії і інноваційної педагогічної практики, що робить його нетрадиційним. Педагогічне проектування завжди загострено на створенні педагогічних умов, у яких можлива ефективна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу. У всіх своїх різновидах педагогічне проектування виходить з розрахунку на прогресивні тенденції розвитку своїх суб'єктів.

Однією з особливостей педагогічного проектування є неусувна множинність його суб'єктів, що створює необхідність авторам проектів враховувати множина різноспрямованих чинників. Звідси слідує відсутність однозначних рішень у педагогічних проектах, варіативний характер проектів [5]. Завданнями педагогічного проектування є:

- обґрунтування конкретних напрямів пошуку в створенні умов для розвитку і виховання людини, актуалізації його внутрішніх сил, соціального

- самовизначення і становлення;

- прогнозування розвитку педагогічних процесів і систем;
- створення, забезпечення, організація процесів педагогічної діяльності, що дозволяють визначити бажані результати в освіті і реалізувати їх досягнення;

педагогічний аналіз та на його основі корекція діяльності педагогів і корекція педагогічних процесів [2].

При розробці педагогічних проектів існує визначена логіка, що характерна для організації процесу проектування. У педагогічному проектуванні процес змін представляється як низка подій, кожне з яких взаємозалежно один від одного. Тому у проектуванні обґрунтовується очікуваний результат, а потім визначається етапність і засоби його досягнення. Як показав теоретичний аналіз по проблемі педагогічного проектування, головна особливість і складність логіки проектування якраз полягає у тому, що припущення про можливий результат (на підставі наявних даних) висувається ще до того, як досліджені засоби і варіанти його досягнення. Тобто проектувальник діє в зворотному порядку: від очікуваних результатів до причин, які можуть сприяти їх досягненню, від умов до причин, які могли б ці умови створити [2].

У ході педагогічного проектування дослідники розрізняють сукупність дій, що здійснюють ті, хто проектує (процесуальна сторона) і результати цих дій – сукупність проектів, що виконуються проектувальниками, які прагнуть змінити дійсність на основі її вивчення відповідно до загальноприйнятих оцінок (продуктивна сторона) [4]. Пов'язання двох сторін в цілісному процесі нетрадиційного педагогічного проектування здійснюється шляхом формулювання особистісних цілей, а

також послідовності процедур процесу досягнення цілей. Тобто процес проектування є умовно сукупністю кроків, етапів.

Різні учені виділяють різну кількість етапів педагогічного проектування. В. Родіонов виділяє чотири етапи:

1 етап – *передстартовий* метою якого є знайти потребу в перетвореннях і різного роду ресурсів та появу варіанту концепції перетворень.

2 етап – *декомпозиційний*. Мета цього етапу в тому, щоб, перехід задуму, в заплановані дії та конкретизацією початкової концепції, для подальшого педагогічного проектування.

3 етап – *трансформаційний*, його мета полягає в розвитку окремих ліній в проектуванні на фоні спеціальних педагогічних досліджень та окремі проектні розробки досягають рівня готовності для технологічної побудови в практиці.

4 етап – *конвергенційний*, метою якого є становлення нового вигляду освітньої системи, у якої в педагогічному процесі фіксується постійне прагнення суб'єктів до вдосконалення діяльності; існує певна система внутрішньої самоорганізації [5].

Ю. Татур розглядає чотири етапи педагогічного проектування.

1 етап – аналіз ситуації (стан системи).

2 етап – дивергенція (розширення проектного поля, виявлення розбіжностей інтересів суб'єктів, пошук причин цих розбіжностей, що дозволить на наступному етапі ухвалити рішення що обґрунтовані).

3 етап – конвергенція (відбір) варіантів з приводу образу проектного об'єкту, що проектується тобто відсікання частини пропозицій, а також їх упорядкування).

4 етап – розробка організаційної основи реалізації цілей і задач проектування. Корекція проекту.

Е.Заїр–Бек виділяє сім етапів педагогічного проектування.

На першому етапі відбувається аналіз ситуації, визначення проблем для вирішення, входження в ситуацію проектування.

На другому етапі формулюються ідеї, які можуть сприяти рішенню проблем.

На третьому етапі визначаються цілі проекту в еталонному варіанті відповідно до ідеалів можливих реальних досягнень; формулюються варіанти процесів що організовані.

На четвертому етапі оцінюються запропоновані для вирішення варіанти, і відбувається вибір найефективнішого.

На п'ятому етапі конкретизуються завдання, які необхідно вирішити для реалізації задуму проекту; визначаються умови рішення, засобу для досягнення цілей, варіанти управління у процесі реалізації проекту і системи взаємодії учасників проектування.

На шостому етапі йде реалізація проекту з постійним аналізом, діагностикою, оцінюванням, корекцією і доробкою проекту.



На цьому етапі відбувається узагальнення результатів реалізації проекту [2].

В. Безрукова виділяє три етапи педагогічного проектування:

1. Моделювання: розробка цілей (загальної ідеї) створення проекту;
2. Проектування: створення проекту (подальша розробка створеної моделі і доведення її до рівня практичного використання).
3. Конструювання: створення конструкта (подальша деталізація створеного проекту, що наближає його для використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних відносин) [2].

Теоретичний аналіз дозволив виділити низку положень, педагогічного підходу до проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів у ВНЗ.

Індивідуальний освітній маршрут розуміється як цілеспрямовано проєктована диференційована освітня програма, що забезпечує позиції суб'єкта вибору, суб'єкта розробки, суб'єкта реалізації при здійсненні вчителями педагогічної підтримки його самовизначення і самореалізації [1].

У процесі проектування безперервно здійснюється педагогічне дослідження. При створенні проекту необхідна опора на минулий досвід суб'єктів проектування і розуміння того, як цей досвід працюватиме на майбутній їх розвиток.

Проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів у ВНЗ включатиме етапи:

- *Етап аналізу ситуації.* Це означає аналіз умов, у яких здійснюється педагогічний процес, припускає характеристику учасників цього процесу. Це етап, на якому розкриваються суперечності.

- *Вироблення загального задуму.* На цьому етапі намічаються основні шляхи вирішення розкритих протиріч. Йде вироблення концепції.

- *Реалізація проекту.* Паралельно йде його доробка відповідно до завдань, що змінилися, і з опорою на результати педагогічної діагностики.

Специфічними особливостями індивідуального освітнього маршруту є:

- індивідуальний освітній маршрут проектується спеціально для того, що конкретного навчається як освітня програма;
- студент виступає як суб'єкт вибору, розробки і реалізації освіти, тобто декларується його активність;
- забезпечується педагогічна підтримка студента в освіті; саме підтримка в освітньому процесі трансформує особистісно-орієнтований освітній процес в індивідуальний освітній маршрут;
- при розробці індивідуального освітнього маршруту індивідуалізація передусь диференціації.

Дослідники підкреслюють, що іноді підтримка полягає у наданні студенту можливості зміни індивідуального освітнього маршруту. Зміни здійснюються різними способами, що передбачають:

- зміну індивідуального освітнього маршруту шляхом вибору іншої освітньої програми;

- зміну навчального плану і гармонізації освітньої програми і додаткової освітньої програми;
- внесення змін різного роду в систему підтримки студента в процесі освіти;
- особистісну орієнтацію змісту освіти;
- особистісну орієнтацію технологічного інструментарію освітньої програми;
- зміну організаційно–педагогічних умов реалізації освітньої програми [1].

Теоретичний аналіз дозволив виявити дві групи принципів проектування індивідуальних освітніх маршрутів.

Перша група проектувальних принципів включає такі загальнодидактичні принципи, як цілісність, системність, культуровідповідність [1].

Друга група включає принцип виявлення і побудови ціннісно–змістовного поля самоактуалізації, тих хто навчається в освітньому процесі.

Відповідно до цього принципу при проектуванні і реалізації індивідуального освітнього маршруту повинне здійснюватися управління процесом проектування і реалізації індивідуального освітнього маршруту викладача і студента, ціннісно–змістовне поле самоактуалізації, того, хто навчається, в освітньому процесі. Вищезазначені вимоги на практиці реалізуються при використанні модульного підходу, виступає основним комплексним проектним засобом вирішення оперативних завдань, що виникають при проектуванні індивідуального освітнього маршруту.

Таким чином, освітній маршрут – це процес освоєння студентом освітньої програми з опорою на його освітній досвід, можливості, з орієнтацією на вирішення його освітніх проблем.

**Висновки.** У статті проаналізована така наукова категорія як «педагогічне проектування»; розглянуті етапи педагогічного проектування.

Аналіз психолого–педагогічної літератури, наукових праць учених дозволив нам стверджувати, що головна особливість проектування полягає у тому, що припущення про можливий результат висувається ще до того, як досліджені засоби і варіанти його досягнення. З'ясовано, що педагогічне проектування є складовою індивідуальних освітніх маршрутів студентів.

### *Література*

1. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ. Дис. ... докт. пед. наук – СПб., 1999. –381 с.
2. Заир–Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. СПб.: Просвещение, 1995. –234 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Радионов В.Е. Формирование задач педагогического проектирования // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида. – СПб.: Образование, 1995. –С.124–148
5. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. Пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 574с.

Левченко Л., Глива В., Панова О.

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПРИ ОПАНУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Визначені складові інформаційної культури студентів. Запропоновано шляхи підвищення інформаційної культури при підготовці студентів з різних напрямків.*

**Ключові слова:** *інформаційні технології, інформаційна культура студента, пошук інформації.*

Стрімкий розвиток новітніх технологій, перехід більшості галузей виробництва, науки і освіти в Україні на інноваційний шлях розвитку висуває однією з пріоритетних задач підвищення рівня опанування інформаційних технологій студентами усіх спеціальностей і напрямків підготовки [1], набуття знань і навичок, які б сприяли зростанню їх професійного рівня у практичній діяльності.

Проте в останні роки як в Україні, так і в усіх пострадянських державах, спостерігається негативна, на наш погляд, тенденція отримання вузькоспеціалізованої освіти, про що свідчать чинні навчальні плани і програми з окремих дисциплін. Ця тенденція обумовлена низкою причин як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, однією з яких є недостатній рівень загальної інформаційної культури студентів. Не секрет, що основним джерелом інформації при підготовці курсових і дипломних робіт багатьма студентами є мережа Internet, якість якої у багатьох випадках дуже сумнівна, що не сприяє творчій роботі та не відповідає вимогам сьогодення. В той же час інші джерела інформації лишаються поза увагою через непідготовленість студентів до користування ними, зокрема пошук місцезнаходження ґрунтовних наукових і навчальних матеріалів на паперових носіях через електронну мережу, здійснення патентного пошуку і т. ін. Ця проблематика розробляється як спеціалістами з інформаційних технологій, так і освітянами–практиками [2, 3]. Причиною цього є недостатність у розробленні теорії і узагальнення досвіду з інформаційної культури як серед студентства, так і суспільства в цілому.

**Метою** даної роботи є визначення шляхів формування інформаційної культури студентів при опануванні інформаційних технологій та надання практичних рекомендацій щодо їх реалізації.

Інформаційна культура в останні роки переважно асоціюється з техніко–технологічними аспектами інформатизації, опанування навичками роботи з персональним комп'ютером. Проте, як довів досвід викладання інформаційних технологій, навіть для комп'ютерників–професіоналів, такий підхід не можна вважати задовільним. Цілісний процес формування інформаційної культури підмінюється монодисциплінарним підходом і зводиться до навчання комп'ютерній грамотності. При цьому поза увагою залишаються такі важливі складові інформаційної культури як навчання динамічному читанню, правилам користування довідково–бібліографічним

апаратом бібліотек, алгоритмам пошуку у традиційних або електронних каталогах і т. ін., що значно спрощується за використання сучасних технічних засобів навчання.

Результатом є те, що навіть студенти з достатньо високим рівнем підготовки опановують фундаментальні прикладні пакети в урізаному вигляді, не маючи гадки про широту їх можливостей. Донести це під час аудиторних занять неможливо через брак академічного часу, тому студенти повинні вивчати та засвоювати додаткові можливості прикладних пакетів професійного спрямування самостійно. У відповідній літературі, практичних посібниках уся необхідна інформація є у достатньому обсязі і викладена на високому рівні.

Існує думка, що інформаційна культура – це сукупність правил поведінки людини у інформаційному комп'ютерному суспільстві, які інтегруються у світову гуманістичну культуру людства. Але якщо розглядати інформаційну культуру студента як готовність і спроможність до самоосвіти, то можна виділити такі моменти: культура пошуку нової інформації; культура її сприйняття; вміння оперувати великими масивами інформації; вміння систематизувати і зберігати отриману і оброблену інформацію, а за необхідності розповсюджувати її для колективного користування, тобто спроможність чітко та аргументовано викладати результати власної діяльності.

Культура пошуку необхідної інформації – дуже важливий і складний процес. Цей процес починається тоді, коли людина відчуває інформаційний дефіцит і вимушена визнати, що без отримання нових знань та навичок не можна зробити наступний крок. У такій ситуації інформаційна культура проявляється у прагненні самовдосконалення, у спроможності сформулювати власні потреби і готовності до того, що необхідної інформації у вигляді, придатному до безпосередньо використання, може і не існувати. При цьому така непридатність може проявлятися як з точки зору її форми (типу носія, мови написання), так і змісту (недостатній обсяг, суперечливі дані, інша прикладна спрямованість і т. ін.). Таким чином постає задача творчого оброблення масиву інформації, що потребує певного світогляду, спеціальних знань та практичних навичок.

Не дивлячись на підвищення інформатизації суспільства і надзвичайного зростання обсягів електронного документообігу, бібліотеки повинні виконувати роль головного інформаційного центру, що здійснює зберігання і трансляцію загальнолюдських знань і духовних цінностей, зафіксованих на різних носіях інформації.

Важливішою умовою формування інформаційної культури майбутнього спеціаліста є забезпечення доступності інформації, у тому числі і через створення спільного інформаційного простору.

Реалізація цих умов забезпечуються новітніми інформаційними технологіями, що, в першу чергу, передбачає високий рівень комп'ютерної грамотності студентів. Проте рівень такої грамотності сьогоднішніх

першокурсників перебуває на незадовільному рівні. До того ж доступ до засобів обчислювальної техніки у багатьох випадках є обмеженим, особливо для студентів, які мешкають у гуртожитках.

Світовий досвід свідчить, що суттєвий внесок у подолання цих проблем можуть внести бібліотеки, які виконують інформаційні функції на основі сучасних технологій. Можна виділити чотири аспекти: підвищення значення бібліотеки як збирача і зберігача фонду, зафіксованої на носії інформації; підвищення ролі бібліотеки як джерела бібліографічних даних про публікації, розширення форм бібліотечного обслуговування; уособлення бібліотекою своєрідного навчального центру зі щеплення читачам інформаційної грамотності.

Відповідний досвід у багатьох вищих навчальних закладах України є. Наприклад, бібліотека Національного авіаційного університету періодично організовує ознайомлення студентів–дипломників та аспірантів з електронними версіями закордонних дипломних та дисертаційних робіт на основі співробітництва з відповідними установами багатьох країн.

У Міжрегіональній академії управління персоналом кожне робоче місце читального залу обладнане відеотерміналом, а видача літератури на паперових носіях здійснюється зі зчитуванням штрихових кодів, закріплених на обкладинках книг та посібників. Це дає змогу відстежувати у автоматичному режимі попит на ті чи інше джерела, формувати політику поповнення фондів та реєструвати, класифікувати і аналізувати користувацьку аудиторію, що є цінною інформацією для коригування навчальних програм та введення до навчального процесу додаткових дисциплін.

Проте на сьогоднішній день в Україні існує проблема поповнення фондів навчально–методичної, нормативно–правової та наукової літератури. Однією з причин є небажання багатьох установ вільно розповсюджувати інформацію. В першу чергу це стосується літератури, яка містить та коментує державні стандарти, звіти та науково–дослідницька робота без грифів обмеженого доступу. А фінансові можливості навчальних закладів щодо закупівлі літератури досить обмежені. В той же час аналогічні джерела, наприклад, російські, доступні в мережі Internet без обмежень. Це стосується інформаційних ресурсів країн Західної Європи та Північної Америки.

Таким чином, при формуванні інформаційно культури особистості багато залежить від рівня розвитку самої бібліотеки та якості технологічних процесів в ній. Стратегія розвитку бібліотек, особливо у вищих навчальних закладах, повинна бути спрямована, насамперед, на постійне вдосконалення діяльності шляхом врахування сучасного бібліотечного досвіду світу. Поява нових носіїв інформації, інтенсивне впровадження техніки та засобів телекомунікацій у діяльність бібліотек відкриває широкі можливості відігравати центральну роль у інформатизації суспільства.

Треба виключити з повсякденної практики очікування необхідної літератури, замовленої по міжбібліотечному абонементу тижнями, виконуючи при цьому багато зайвої роботи у вигляді всіляких формальностей.

Головним фактором, що визначає роль вузівської бібліотеки щодо підвищення інформаційної культури студентства, є той величезний інформаційний потенціал, закладений у обсязі і характері фондів, різноманітному за видами, формами та змістом; довідково-пошуковий апарат, який включає у себе фонд довідково-бібліографічних посібників, електронні та карткові каталоги і картотеки; накопичений досвід додатково-бібліографічного обслуговування різних категорій читачів, використання новітніх інформаційних технологій.

З огляду на зазначене вище, слід зауважити, що якісне опанування інформаційних технологій студентами будь-якої спеціальності потребує, на даному етапі, учбового навантаження на рівні користувача-професіонала, що не завжди можливе з огляду на брак учбового часу.

Нас сьогоднішній день спостерігається стале зростання економічної складової при використанні робіт як у промисловості, так і у науковій та гуманітарній сферах. Тому не випадкова поява відносно нових спеціальностей у вищих навчальних закладах, пов'язаних з автоматизованим проектуванням у будівництві та машинобудуванні, моделюванням фізичних, хімічних, біологічних процесів, автоматизованою обробкою інформації у фінансових та гуманітарних закладах. Такі роботи потребують значно менше витрат коштів і часу, проте вимагають вільного користування відповідними пакетами програм, що можливе за умови ретельної переробки значних обсягів необхідної інформації та врахування як вітчизняного, так закордонного досвіду у обраній галузі. Вступ України до світової організації торгівлі, інтеграція країни до спільного економічного простору вимагає переходу до світових стандартів у сфері інформаційного забезпечення. Тому навчання методам і методикам пошуку необхідної інформації, її узагальнення та використання є нагальною потребою сьогодення.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене треба зробити кілька основних висновків. Сучасні вимоги до рівня підготовки фахівців потребують нових, інноваційних підходів до підготовки кадрів за усіма спеціальностями.

Сучасний спеціаліст повинен вільно володіти усіма новітніми інформаційними технологіями (включаючи пошук інформації у світовій мережі з мобільного телефону, що дозволяє оперативного відшукувати і використовувати необхідну інформацію).

Доцільно включити в учбові плани спеціальний курс з інформаційної культури спеціаліста з урахуванням специфіки підготовки за обраним напрямком чи спеціальністю.

Результатом запропонованих заходів може бути значне підвищення рівня інформаційної культури студента, як важливого компонента рівня

освіченості, розуміння важливості спілкування з метою обміну інформації. Підвищення інформаційної культури студентів при опануванні інформаційних технологій і більш якісне опанування цих технологій з використанням досконалих засобів пошуку інформації є двоєдиний процес, в результаті якого розвиваються спроможність взаємодії з інформаційним середовищем; спроможність створювати і використовувати персональні пошукові системи та підвищення здібності до навчання.

### *Література*

1. Закон України «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності в Україні».
2. Данильчук Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: Дис. докт. пед. наук: 13.00.02 – Волгоград, 2003. – 228с.
3. Жожиков А.В. Теоретические основы формирования региональной информационной культурно–образовательной среды в сети Интернет. – М.: Образование и информатики, 2004. – 134с.

*Шановал Р.*

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СПОСОБІВ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*З урахуванням інтересів та індивідуальних особливостей керівників дошкільних навчальних закладів експериментально перевірено різні способи реалізації їхньої управлінської підготовки, а саме у процесі: створення організаційно–педагогічних умов та інформаційно–методичного супроводу професійної та самоосвітньої діяльності управлінців з боку районного управління освітою; здійснення консультативної підтримки самоосвітньої діяльності педагогів; проведення спецсемінару «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ». Розкрито конкретні зміни, що відбулися в різних експериментальних групах.*

**Ключові слова:** дошкільний навчальний заклад (ДНЗ), керівник, управлінська підготовка, технологія, способи.

**Вступ.** Складність і багатofункціональність професійної роботи керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ) висуває до нього підвищені кваліфікаційні вимоги – до його професіоналізму, інтелекту, досвіду, інтуїції (Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні) [1–3].

З огляду на це практика дошкільної освіти вимагає інтенсифікації системи науково–методичної роботи, спрямованої на розв’язання проблеми підготовки професійно компетентних керівних кадрів ДНЗ, які володіють теорією та практикою педагогічного управління.

У науковій літературі обґрунтовано сутність технології формування управлінської компетентності керівника ДНЗ, її етапи, умови забезпечення побудови індивідуальної траєкторії освіти управлінця (надання пріоритету

педагогу у здійсненні власного вдосконалення; реалізація фасилітуючої взаємодії учасників педагогічного процесу; використання навчальних засобів, форм і методів, що наближують процес пізнання до реальної професійно–управлінської діяльності). Визначено критерії, показники, рівні сформованості управлінської компетентності керівника ДНЗ [5].

Разом з тим є потреба експериментальної перевірки здійснення управлінської підготовки керівника ДНЗ, що й обумовило проведення даного дослідження.

Робота виконана відповідно до плану НДР Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Формулювання цілей роботи. Мета статті** – експериментально перевірити способи реалізації технології формування управлінської компетентності керівника ДНЗ.

**Результати дослідження.** Педагогічний експеримент, спрямований на безпосередню перевірку науково обґрунтованої технології формування управлінської компетентності керівників ДНЗ, проводився на базі дошкільних навчальних закладів Московської районної в м. Харкові ради (РУО).

Особливого значення надавалося створенню сприятливого інноваційного середовища для підвищення професійного рівня педагогів–управлінців шляхом удосконалення організаційної структури та змісту діяльності системи «РУО – дошкільні навчально–виховні заклади», а саме: введення нової посади – заступника начальника з питань роботи дошкільних навчальних закладів; реорганізація районного методичного кабінету з дошкільної освіти в районний науково–методичний центр, у роботу якого залучалися психологи РУО, фахівці Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди; формування команди однодумців. Це дозволило скоординувати й скоригувати досить складні комунікативно–інформаційні взаємозв'язки між компонентами цієї системи.

Формування експериментальних груп керівників ДНЗ здійснювалося з урахуванням інтересів, побажань педагогів та їхніх індивідуальних особливостей, насамперед, вихідного рівня управлінсько–педагогічного досвіду, а саме:

- група  $E_1$  (19 осіб) включала педагогів–початківців зі стажем управлінської роботи до 5 років (мали прогалини в управлінських знаннях, бракувало управлінських умінь; іноді були нерішучими, важко долали страх у спілкуванні з керівними органами та підлеглими; недостатньо володіли навичками самоосвіти);

- група  $E_2$  (23 особи) – від 5 до 10 років (володіли професійно сформованими знаннями й умінями, були здатні до самоосвіти);

- група  $E_3$  (22 особи) – більше 10 років (як правило, перебували у стані постійного оновлення професійних знань, самостійно шукали шляхи вдосконалення управлінської компетентності; були спроможні самі надавати методичну допомогу колегам).



У дослідженні ми відмовилися від традиційного застосування порівнянь з контрольною групою, оскільки вважаємо, що педагогічна діагностика в системі індивідуально зорієнтованої освіти має фіксувати особистісний прогрес кожного педагога (наскільки відбулися зміни в його особистісному зростанні порівняно з попереднім рівнем), виявляти характер і величину його просування в саморозвитку через їх зіставлення з результатами попередніх діагностичних зрізів щодо того ж педагога.

Формування управлінської компетентності керівників ДНЗ здійснювалася поетапно [5].

Так, діагностично–мотиваційний етап був спрямований на розвиток позитивної мотивації набуття управлінської компетентності через пізнання себе й усвідомлення своєї професійної діяльності.

Проектувальний етап забезпечував розробку програми особистісно–професійного вдосконалення керівника ДНЗ.

Організаційно–процесуальний етап спрямовувався на створення сприятливих навчальних умов для реалізації програми навчання і саморозвитку через включення педагогів у різноманітні види освітньо–професійної діяльності.

Організація варіативного експерименту передбачала використання таких способів реалізації процесу формування управлінської компетентності керівника ДНЗ:

- у групі  $E_3$  здійснювалася перевірка ефективності цілеспрямованого вдосконалення професійної кваліфікації керівників ДНЗ переважно у процесі створення організаційно–педагогічних умов та інформаційно–методичного супроводу професійної та самоосвітньої діяльності педагога–управлінця з боку РУО;

- у групі  $E_2$ , окрім роботи, що проводилася у групі  $E_3$ , здійснювалася цілеспрямована консультативна підтримка спеціалістами (методистами, психологами РУО, викладачами університетів) професійної та самоосвітньої діяльності педагогів–управлінців;

- у групі  $E_1$ , крім зазначеної роботи у групі  $E_3$ , було введено розроблений автором спецсеминар «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ» з використанням активних методів навчання (проблемних лекцій і семінарів, тематичних дискусій, «мозкової атаки», «круглого столу», педагогічних ігор, соціально–психологічних тренінгів), що сприяло узагальненню управлінських знань, умінь, розвитку особистісно–професійних якостей керівних кадрів.

На оцінно–коригувальному етапі здійснювалася самооцінка й самокорекція процесу професійного вдосконалення (внесення змін у зміст, джерела, засоби, форми, методи навчання; оцінювання результатів навчання).

Аналіз результатів експерименту свідчить про успішність роботи з управлінської підготовки керівників ДНЗ усіх груп, що представлено в таблиці.

Таблиця

**Результати варіативної експериментальної роботи, спрямованої на  
управлінську підготовку керівників ДНЗ (приріст у %)**

Критерії й показники	Експериментальні групи		
	Е <sub>1</sub> (19 осіб)	Е <sub>2</sub> (23 особи)	Е <sub>3</sub> (22 особи)
<i>Сформованість мотивації:</i> ■ спрямованість на розвиток управлінської компетентності: <ul style="list-style-type: none"> <li>• позитивне</li> <li>• нейтральне</li> <li>• негативне</li> </ul> ■ інтерес до питань педагогічного управління: <ul style="list-style-type: none"> <li>• стійкий</li> <li>• ситуативний</li> <li>• відсутність інтересу</li> </ul>	36,8 -10,5 -26,3 26,3 -5,3 -21,0	34,8 -4,4 -30,4 17,4 4,3 -21,7	27,3 -9,1 -18,2 4,5 0, -4,5
<i>Сформованість особистісно-професійних якостей:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• відповідальність</li> <li>• наполегливість</li> <li>• ініціативність</li> <li>• урівноваженість</li> <li>• тактовність</li> </ul>	21,0 15,8 21,0 5,3 5,3	8,7 13,0 13,0 4,3 8,7	4,5 9,1 13,6 4,5 4,5
<i>Сформованість управлінських знань (повнота)</i>	25,4	15,4	9,2
<i>Сформованість управлінських умінь:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• гностичні</li> <li>• організаторські</li> <li>• комунікативні</li> </ul>	21,0 15,8 26,3	8,7 4,3 4,3	4,5 0 4,5
<i>Сформованість здатності до рефлексії:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• здійснюють</li> <li>• частково здійснюють</li> <li>• не здійснюють</li> </ul>	15,8 10,5 -26,3	21,7 8,7 -30,4	22,7 4,6 -27,3

Зафіксовано успішність формування всіх компонентів управлінської компетентності керівника ДНЗ [6], що переконливо свідчить про педагогічну доцільність обґрунтованого процесу й ефективність запропонованих способів управлінської підготовки. Це забезпечило ґрунтовне засвоєння педагогами управлінських знань і вмінь, здатність керівників творчо застосовувати знання й уміння у професійній діяльності; усвідомленість доцільності професійних дій, спрямованих на розвиток особистісно-професійно значущих якостей, рефлексію власної професійної діяльності.

За нашими спостереженнями, у керівників ДНЗ відбулося значне зростання рівня виконавчої дисципліни. Це виявлялося в тому, що керівники своєчасно виконували вимоги нормативних документів Міністерства освіти і науки України, районних органів управління світою; чітко дотримувалися чинного законодавства з діловодства; зверталися до органів освіти з різними пропозиціями щодо вдосконалення діяльності закладів, які були в їхньому підпорядкуванні, та ін.

Для порівняння результатів, отриманих на констатувальному і контрольному етапах експерименту, визначення статистичної значущості змін у структурі готовності керівників ДНЗ до здійснення управлінської діяльності, аналізу ефективності проведеної управлінської підготовки педагогів застосовувався метод математичної статистики (критерій  $\chi^2$ ), завдяки якому підтверджено вірогідність отриманих результатів.

Найбільш позитивні зрушення в рівнях готовності управлінців до здійснення управлінської діяльності виявлено у групі  $E_1$ , потім йдуть групи  $E_2$  і  $E_3$ .

Отримані результати дають підставу вважати, що вихідна методологія була правильною, поставлені завдання виконано, мету досягнуто. Отримані теоретичні та практичні висновки сприяють реалізації управлінської підготовки керівника ДНЗ в умовах дошкільного навчального закладу.

### **Висновки.**

1. Експериментально перевірено такі способи управлінської підготовки керівників ДНЗ: а) досвідчених педагогів (зі стажем роботи понад 10 років) у процесі створення організаційно–педагогічних умов та інформаційно–методичного супроводу професійної та самоосвітньої діяльності управлінців з боку РУО; б) для керівників ДНЗ з досвідом роботи від 5 до 10 років (окрім роботи, що проводилася у групі  $E_3$ ) здійснювалася консультативна підтримка самоосвітньої діяльності педагогів; в) для педагогів–початківців (зі стажем до 5 років), крім зазначеної роботи у групі  $E_3$ , було введено спецсеминар «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ».

2. Установлено, що всі варіанти забезпечили мотиваційну, когнітивну, рефлексивну підготовленість педагогів–управлінців, їх відповідальне ставлення, ініціативність і наполегливість у роботі. Розкрито конкретні зміни, що відбулися в різних групах, а саме:

2.1. У педагогів групи  $E_1$  відзначено сформованість управлінських умінь, що зумовлено поєднанням практичної управлінської діяльності із цілеспрямованим підвищенням кваліфікації під час упровадження спецсеминару «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ». Однак виявлено недостатню розвиненість таких особистісних якостей, як урівноваженість, тактовність, що пов'язано з незначним досвідом професійно–управлінської діяльності, у процесі якої педагог набуває здібності регуляції власного стану, толерантного ставлення до інших людей;

2.2. У управлінців групи E<sub>2</sub> зафіксовано розвиненість здібностей до стриманості в емоційних виявах, коректності в поведінці, прагнення до оперативного прийняття управлінських рішень. Водночас відмічено недостатню сформованість управлінських умінь (зокрема варіювання стилю спілкування, встановлення педагогічно доцільної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу), що пояснюється певним обмеженням можливостей людини до акумулювання нового досвіду при самостійній реалізації програми самовдосконалення;

2.3. У керівників групи E<sub>3</sub> зафіксовано розвиненість особистісних якостей, проте виявлено недостатню сформованість управлінських умінь, зокрема, схильність до авторитарного стилю керівництва, відсутність гнучкості прийняття управлінських рішень в умовах змін змісту діяльності. Це зумовлено тим, що досвідчені керівники часто відчують загрозу своєму авторитету, тримаються за усталені, звичні способи професійної роботи, що перешкоджає сприйняттю людиною нового досвіду.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу її дослідження вбачаємо в аналізі шляхів здійснення управлінської підготовки керівного складу дошкільних навчальних закладів в умовах післядипломної освіти педагогічних кадрів.

### *Література*

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / Книга керівника дошкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.А.Копейкіна, Л.В.Гураш. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – С.58–99.
2. Закон України про дошкільну освіту // Освіта України. – 2001. – № 33. – С. 3–6.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.
4. Шаповал Р.В. Специфіка функціонування сучасних дошкільних навчальних закладів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. – № 9. – С.133–135.
5. Шаповал Р.В. Технологія формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. – Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. – № 12. – С.153–156.
6. Шаповал Р.В. Управлінська компетентність керівника дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2007. – Вип.12. – С.37–42.

## ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*У статті розглядаються деякі можливості мультимедійних технологій для підвищення рівня навчання на прикладі предметів фізико–математичного циклу. Надається коротка характеристика мультимедіа та її багатогранний розгляд.*

Одна із задач вищої школи на сучасному етапі є гуманізація процесу навчання, який знаходить своє віддзеркалення у тому, що разом з педагогічними цілями навчання, велика увага приділяється цілям розвитку студентів, формуванню їх індивідуальності. Впровадження в навчальний процес комп'ютерних і комунікаційних технологій є цілком реальною потребою сьогоденної інформаційної революції в освіті. Інформаційний ринок пропонує сьогодні студентам необхідні інформаційні продукти і послуги. І саме педагогічна наука з її новими інформаційними підходами повинна здолати такі протиріччя, забезпечивши розвиток методик впровадження комп'ютерної техніки і інформаційних технологій. Відбувається поступове усвідомлення потреби в забезпеченні студентів не лише професійними навичками, але і загальний їх розвиток, формування у них інформаційної культури. Необхідність задоволення позначених потреб в умовах неухильно зростаючої інформатизації навчального процесу вимагає від вузівського викладача знань і умінь в області застосування новітніх педагогічних технологій, володіння прогресивними методами і засобами сучасної науки. Тому потрібно розглядувати пошук шляхів оволодіння сучасними технологіями, як перспективний і своєчасний напрям підвищення ефективності процесу навчання у вищій школі. Одним з дидактичних засобів, які мають значний розвиваючий потенціал, є мультимедіа.

Під терміном мультимедіа слід розуміти комп'ютерний дидактичний засіб, який, показуючи зміст навчального матеріалу в естетично організованій інтерактивній формі за допомогою двох напрямків (звукового та візуального), забезпечує ефективне протікання процесу навчання, дозволяє реалізувати основні дидактичні принципи і сприяє досягненню, як педагогічної мети навчання, так і мети розвитку.

Технологія мультимедіа дозволяє реалізувати більшість методів навчання, здатне у багатьох випадках удосконалити або навіть частково замінити в навчальному процесі такі класичні методи навчання, як метод усного викладу навчального матеріалу (лекція, розповідь, пояснення і ін.), методи наочного і практичного навчання, методи закріплення отриманих знань, методи самостійної роботи. Багато відомих педагогів і психологів указували на те, що для підвищення ефективності навчання методи усного викладу повинні поєднуватися з наочними і практичними методами, а також з методами активізації сприйняття.

Педагогічні можливості засобів мультимедіа визначаються не простим підсумовуванням можливостей комп'ютерної техніки і технологій, що в них входять. Збільшення педагогічних можливостей окремих засобів мультимедіа, які взаємно розвивають і доповнюють один одного, приводить до переходу кількості цих можливостей в якість.

Інформація в мультимедіа програмах передається за допомогою трьох засобів – графіки, аудіо і відео. При цьому можливе досягнення максимальної інформаційної наповнюваності як окремих елементів візуального ряду, так і їх сукупності. За допомогою комп'ютерної графіки з'являється можливість максимально реалізувати естетичні закони структуризації форми таким чином, які створюють зображення, це є інтеграцією наукового (зміст) і естетичного (форма) компонентів, сприйняття яких вимагає мінімуму зусиль від навчаючихся.

Комп'ютер як засіб навчання, грає в нашій діяльності провідну роль серед інших традиційних засобів навчання. Так, чітко простежується його пріоритет під час вивчення різних тем курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка". На заняттях студенти повинні оволодівати теоретичними і практичними навичками роботи з комп'ютерною технікою і використанням сучасних програмних засобів для вирішення певних професійних завдань. Студенти повинні знати та вміти працювати з новітніми операційними системами, з складовими пакету Microsoft Office, використовувати весь спектр можливостей операційної системи Windows XP для обробки і наглядного представлення економічної інформації, а саме: її підготовка в текстовому редакторі MS Word, економічна розрахункова робота в електронному табличному процесорі MS Excel, створення баз даних в середовищі системи управління базами даних MS Access, презентація певної теми в MS PowerPoint, робота з Web– редактором MS FrontPage, професійний пошук тематичної інформації в Internet.

Для обробки математичної інформації на заняттях з курсу "Вища математика" пропонуємо використовувати спеціальну математичну програму MathCad. Студенти за допомогою цієї системи можуть виконувати складні розрахунки, перетворюючи математичні вирази, спрощуючи їх, виконувати обробку інформації за допомогою великої кількості вбудованих функцій, створювати власні функції, виконувати диференціювання, інтеграцію і інші операції вищої математики. Проте використання цієї системи, на наш погляд, потрібно обмежувати. Застосовувати її потрібно для перевірки правильності виконання завдання: спочатку студент виконує обчислення традиційним способом – на папері, а потім перевіряє себе на комп'ютері. Також за допомогою даної програми студенти можуть будувати більш складні трьохмірні графіки.

Педагогічні технології, які застосовуються нами, спрямовані на навчання самостійно добувати потрібну інформацію, виділяти проблему і шукати шляхи її раціонального вирішення. Використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі – один із способів приєднання кожного

студента в освітню систему з активної позиції, а не в ролі пасивного спостерігача.

Деякі вчені [1] пропонують групувати матеріал навчання відповідно до особливостей змісту, виходячи з міри узагальненості форми його фіксації і застосування. Зміст, таким чином, може бути представлений в трьох рівнях: спостереження, теоретичному і практичному. Рівень спостереження включає наочне представлення матеріалу, що вивчається; теоретичний рівень – поняття теорії, що відображає певні об'єкти, явища, процеси і закони; практичний рівень – все, що має практичне значення.

Зарубіжні дослідники [2], підкреслюючи необхідність розумової візуалізації навчального контексту, виділяють наступні форми наочної фіксації навчального матеріалу: ілюстрація, логічні зображення і образотворчі аналогії. До ілюстрацій відносяться фотографічні зображення, відеозаписи тих або інших об'єктів реальної дійсності. Така наочність володіє високим ступенем відповідності змальовуваному об'єкту і є свого роду заміщенням реальності. Друга виділена категорія – логічні зображення – включає такі форми, як графіки, схеми, діаграми (інформація повідомляється за допомогою індексів і символів). Дана категорія наочності характеризується закодованими в зображенні ментальними образами. Логічні зображення виступають як спрощені уявлення, що ілюструють складні структури. Образотворчі аналоги не представляють безпосередньо спостережувані структури, об'єкти або факти, служать доброю ілюстрацією для засвоєння складних ідей або фактів. Образотворчі аналоги засновані на побудові кінцевої аналогії від добре відомої інформаційної області до нових комбінацій в абсолютно новій формі.

Деякі зарубіжні вчені [3] стверджують, що впровадження мультимедіа в освіту повинне йти на основі того досвіду, який вже накопичений в результаті застосування традиційних технічних засобів в навчальному процесі вузу.

Так численні дослідження показали, що необхідно враховувати індивідуальні здібності сприйняття графіки і анімації. Для підвищення рівня сприйняття матеріалу одним студентам достатньо графічного супроводу, а іншим необхідна анімація динаміки вивчаємого процесу. У роботах зарубіжних дослідників також виявлена залежність рівня опорних знань і якості сприйняття різних форм наочної фіксації навчального матеріалу.

Поєднання коментарів викладача з відеоінформацією або анімацією значно активізує увагу студентів до змісту висловлюваного викладачем навчального матеріалу і підвищує інтерес до нової теми. Навчання стає цікавим і емоційним, приносячи естетичне задоволення студентам і підвищуючи якість висловлюваної викладачем інформації. При цьому істотно змінюється роль викладача в навчальному процесі. Викладач ефективніше використовує учбовий час лекції, зосередивши увагу на обговоренні найбільш складних фрагментів навчального матеріалу.

Інтерактивна лекція поєднує в собі переваги традиційного способу навчання під керівництвом педагога і індивідуального комп'ютерного навчання. Разом з інформаційно–пізнавальним змістом інтерактивна лекція має емоційне забарвлення завдяки використанню в процесі її викладу комп'ютерних слайдів.

Заздалегідь готуючись до лекції, викладач розробляє на комп'ютері в застосуванні «Power Point» програми «Office» необхідну кількість слайдів, доповнюючи відеоінформацію на них звуковим супроводом і елементами анімації. Природно, що це значно підвищує вимоги до кваліфікації викладача. Він повинен володіти необхідним рівнем знання комп'ютерної техніки і володіти навичками роботи з програмним забезпеченням.

Важливою умовою проведення інтерактивної лекції є також наявність спеціалізованої аудиторії, оснащеною комп'ютерною технікою і сучасними засобами публічної демонстрації візуального і звукового навчального матеріалу.

В процесі викладу лекції викладач епізодично представляє інформацію на слайді як ілюстрацію. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу студентами.

Ефективність застосування інтерактивної лекції в ході викладання предметів фізико–математичного циклу в вузах пояснюється своєрідністю оформлення текстової інформації у вигляді графіків, логічних схем, таблиць, формул, широко використовуваних викладачами дисциплін математичного профілю.

Таким чином, участь в процесі навчання одночасно педагога і комп'ютера значно покращує якість освіти. Використання запропонованої методики активізує процес викладання, підвищує інтерес студентів до вивчаємої дисципліни і ефективність навчального процесу, дозволяє досягти більшої глибини розуміння навчального матеріалу.

Створення будь–якого комп'ютерного застосування, а особливо курсу мультимедіа–лекції з предметів фізико–математичного циклу, сьогодні не мислиться без ретельно продуманого плану розробки. В даний час існує добре відпрацьована методологія створення комп'ютерних навчальних систем. Як і всяка методологія проектування, вона включає цілий ряд послідовних етапів.

Для створення навчальної програми необхідно:

– Вибрати тип програми. На цьому етапі визначаються основні цілі і завдання програми, а також засоби її реалізації.

– Зібрати відповідні початкові матеріали – тексти, репродукції і ілюстрації, аудіозаписи, відеокасети, комп'ютерні файли. Повнота зібраних матеріалів говорить про готовність до реалізації програми і визначає рівень її якості.

– Написати сценарій програми і взаємодії викладача з нею, що визначає композицію всіх зібраних матеріалів. Тут визначається вся логіка програми. Сценарій описує зв'язки між слайдами, структуру і зміни на цих



слайдах, а також звукові і відеоефекти.

– Обробити зібрані матеріали на комп'ютері, підготувавши їх до включення в навчальну програму, тобто створити і відредагувати текстові, графічні, анімаційні, відео, звукові супроводи. Тут використовуються як стандартні засоби самої операційної системи, так і пакети редагування текстів (Microsoft Word), що стали стандартними, комп'ютерної графіки і анімації (3D Studio, Adobe PhotoShop), відеомонтажа (Adobe Premiere), Web–мастеринга (Microsoft FrontPage), а також програми, що поставляються разом з аудіо– і відео платами.

– Реалізувати сценарій у вигляді діючої програми, вносячи необхідні зміни до матеріалів і сценарію в процесі дослідної експлуатації. Для авторів, що не є програмістами, кращим варіантом є використання таких засобів візуального програмування, як Power Point з Microsoft Office, Macromedia Director, а також засоби Web–мастеринга. Нарешті, професійні програмісти можуть використовувати системи програмування Visual C++, Visual Basic, Delphi, Java і ін., але оптимальних термінів розробки вони доб'ються, якщо їх використовуватимуть на додаток до перерахованих вище систем.

– Підготувати методичні матеріали для користувачів програми – викладачів. Такі матеріали необхідні, оскільки користувачі програми, як правило, не володіють кваліфікацією її авторів.

*Висновки:*

1. Сучасне суспільство в своєму розвитку перейшло до нового етапу інформаційних технологій, основними ознаками якого є наявність глобальних мереж ЕОМ, широкомасштабне використання мультимедійних технологій і зростання значення когнітивних чинників їх використання.
2. У нових умовах змінюються зміст, методи і організаційні форми навчання. Освоєння мультимедійних технологій як засоби формування інформаційної культури стає актуальним завданням освіти.
3. Успіх навчання і використання мультимедійних технологій визначається насамперед знаннями, уміннями, навичками викладача.
4. Застосування «Power Point» програми «Microsoft Office», на наш погляд, є менш ресурсозатратним.
5. Підвищення кваліфікації викладачів і співробітників ВНЗ в області сучасних комп'ютерних технологій, що реалізовується на основі циклів навчальних курсів і семінарів. Цей напрям розглядується як пріоритетний, оскільки недостатня підготовленість і інформованість значного числа викладачів є основною перешкодою на шляху впровадження нових інформаційних технологій.
6. Постановка і включення в учбові плани ряду спеціальностей нових навчальних дисциплін, в яких даються загальні уявлення про сучасні комп'ютерні технології і практичні навички роботи з оболонками

операційних систем і прикладними пакетами для вирішення різних класів завдань: текстові процесори, растрові і векторні графічні редактори, електронні таблиці, математичні пакети (чисельні розрахунки, аналітичні перетворення, статистична обробка даних, побудова двовимірних і тривимірних графіків), програми роботи з електронною поштою.

7. Використання комп'ютерних навчальних програм (комп'ютерних мультимедійних підручників і лабораторних практикумів) при проведенні практичних занять і для організації самостійної роботи студентів в учбових аудиторіях, що входять в комп'ютерну мережу ВНЗ.
8. Контроль знань із застосуванням контролюючих і тестуючих програм (UniTest v.3.0), використовуваний як для поточного, так і підсумкового контролю з ряду дисциплін.
9. Використання мультимедійних технологій при читанні лекцій: лекційні демонстрації з використанням виведення комп'ютерного зображення на переносні екрани, підготовка ілюстративного забезпечення лекцій і роздавального матеріалу з використанням презентаційних пакетів (наприклад, Microsoft PowerPoint), демонстрація мультимедіа продуктів.

#### *Література*

1. Бондаренко Т.В. Использование элементов нейролингвистического программирования в новых информационных технологиях обучения. Наук. зб. «Наукова молодь». Том I. Луганський національний педагогічний університет ім. Т.Шевченка. Луганськ. С.37–44. –2005.
2. Issing L. J. From instructional technology to multimedia didactics / Educational media international. – 1994, Vol.31, N 3, p. 171 – 182.
3. Chan Lin. Formats and prior knowledge on learning in a computer-based lesson / Journal of Computer Assisted Learning. – 2001, N 17, p. 409 – 419.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Пархомчук В.***ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПІД ЧАС ПОЧАТКОВОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

*У статті розглядається впровадження елементів модульної системи в навчальний процес початкової військової підготовки в середній школі, та зокрема під час вивчення предмета «Захист Вітчизни».*

**Ключові слова:** модульна система, модуль, контроль, навчальний процес, початкова військова підготовка.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** В останній час значно зросла кількість праць, присвячених упровадженню модульних технологій навчання і систем контролю та оцінювання знань студентів та учнів. Це свідчить, що цей напрям є одним із пріоритетних у сучасній педагогічній науці. Серед інноваційних технологій організації досліджень навчального процесу у сучасній педагогіці найбільш змістовними, на нашу думку, є науково–експериментальні проекти щодо реалізації модульної системи навчання і контролю за успішністю тих, хто навчається (П.А. Юцявічене, О.О. Безносюк, А.С.Сіцинський, І.М.Романюк, А.І. Комишан, Ю.В. Стасєв, Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В та інші) [1; 2; 3; 6; 7; 9; 10; 12]. Наукові розробки зазначених авторів спираються на результати власних експериментальних досліджень, котрі доводять ефективність модульної організації навчального процесу. Однак варто підкреслити, що основна увага в даних дослідженнях приділяється питанням навчання й виховання студентів та курсантів вищих навчальних закладів.

Аналіз наукових праць та публікацій свідчить, що, незважаючи на наявність низки наукових статей, дисертаційних досліджень (В. Козакова, Безносюка О., Ольхового О., Стасєва Ю, Сіцинського А., Романюка І., Комишана А. й інших), впровадження у навчально–виховному процесі середніх закладів освіти ефективних методик застосування модульної технології, науковцями ще не розглядалося. [1;2;3;6;7;9;10].

**Формулювання цілей роботи.** Метою роботи є дослідження впровадження елементів модульної системи в навчальний процес початкової військової підготовки в середній школі.

**Постановка проблеми:** В умовах модернізації середньої школи досить актуальні проблеми вдосконалювання системи початкової військової підготовки. Облік та організація умов щодо формування професійних якостей у майбутніх захисників Вітчизни становить змістовну основу їхньої спеціальній підготовки, і сприяє ефективній професійній діяльності, стосовно майбутньої військової служби. З усього масиву умов формування професійних якостей у майбутніх військовослужбовців необхідно виділити педагогічні умови, за яких відбувається становлення професійних якостей

майбутнього військового, адекватних їхній військовій діяльності та сучасним вимогам організації навчального процесу. Однією з таких умов є розробка та використання модульної технології у початковій військовій підготовці, що забезпечує: спрямованість навчально–виховного процесу на самостійну пошуково–творчу пізнавальну діяльність, диференціацію й індивідуалізацію за темпами засвоєння матеріалу, методами різнорівневого оволодіння матеріалом, методами контролю і самоконтролю, перехід до суб’єкт–суб’єктної взаємодії в процесі навчання. Реалізація названої умови стимулює навчальну активність учнів, їхню самостійну творчу діяльність, формує у них глибокі дієві знання, забезпечує розвиток на основі умінь та навичок професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Складні і постійно змінювані умови, в яких здійснюється розбудова Збройних Сил України, зокрема – перехід до повністю професійної армії, значно посилюють роль людського фактора, морально–психологічного стану військовослужбовців, службовців та працівників воєнної організації держави.

Сучасні Збройні Сили та інші військові формування України є складною, різноплановою, внутрішньо суперечливою соціальною системою, функціонування якої багато в чому обумовлено інтересами, настроями і ціннісними духовно–моральними орієнтаціями різних категорій військовослужбовців. Запровадження нестандартних підходів до реформи в усіх ланках Збройних сил і результативність цієї реформи насамперед залежать від професійних та особистих якостей майбутніх військовослужбовців.

Зрозуміло, що за цих умов стратегічним завданням суспільства, що реформується є збереження, зміцнення і розвиток морально–психологічного, патріотичного і інтелектуального потенціалу майбутніх захисників Вітчизни. Безперечно, що за цих умов найважливішим завданням держави стає реальне вдосконалення підготовки всього населення України, зокрема в системі середньої школи, пошук нових форм і методів навчання й виховання. Відповідно до державних програм реформування та розвитку Збройних Сил України у загальноосвітніх школах і інтернатних установах увагу повинні приділяти досягненню єдності навчання та виховання учнів, їхньої морально–психологічної готовності до служби в Збройних Силах України. Важливим завданням модернізації освіти в Україні є впровадження модульної організації навчання. Ця модель потребує розробки сучасних механізмів здійснення навчального процесу, визначення результатів якості освіти. В середніх школах Харківської області, під час вивчення предмету «Захист Вітчизни», поряд з традиційними формами, застосовують й новітні модульні технології навчання [2;4;5;6;7;8;9;11].

Модульні технології передбачають варіативність навчання, пристосування навчального процесу до можливостей та запитів учнів. За допомогою модульних технологій можна ефективно сформулювати змістові

та операціональні функції учня. Але у кожному випадку застосування технології, зміст і дидактичне наповнення її змінюються. Це пов'язано з розв'язанням певних психолого–педагогічних проблем навчального процесу в будь–якій конкретній ситуації [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12].

Безумовно, до новітніх технологій навчання та форм організації навчального процесу, які сприяють підвищенню його ефективності, ми маємо віднести також модульне структурування дидактичного матеріалу та модульну організацію навчання. Її основою є процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу, що охоплюють блоки цілей і завдань, які, у свою чергу, мають стати вихідними при структуруванні змісту початкової військової підготовки у навчально–виховному процесі в середній школі [1;2;3;4;5;6;7;9].

Одним із завдань навчального процесу є підготовка учнів до майбутнього навчання у вищих навчальних закладах, в тому числі і військових, адаптованих до ідей Європейської кредитної трансферної системи (ECTS), посилення ролі самостійної роботи учнів, поглиблення впровадження новітніх педагогічних технологій, забезпечення гнучкості програм навчання та можливості навчання учнів за індивідуальними навчальними планами, мотивація учасників навчального процесу на досягнення високої якості підготовки учнів, надання можливості учням отримати елементи професійної кваліфікації військового [2;4;8;9;10].

У Харківській області започатковано проведення педагогічного експерименту щодо запровадження елементів модульної системи організації навчального процесу в середній школі під час викладання предмету «Захист Вітчизни». Предмет “Захист Вітчизни” введено замість предмета “Допризовна підготовка юнаків” (лист Міністерства освіти і науки України від 24.10.05 р. № 1/9–589). Дія всіх керівних нормативних документів стосовно ДПЮ розповсюджується і на предмет “Захист Вітчизни”. Зміст програми предмета “Захист Вітчизни” розроблений відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 № 24 [4;8].

У ході педагогічного експерименту та враховуючи набутий досвід вищих навчальних закладів, опрацьовано такі загальні засади: адаптовано до вимог організації навчального процесу за модульним типом навчально–методичні документи, розроблені та впроваджені у навчальний процес методичні розробки уроків і тем предмета «Захист Вітчизни» за розділами (модулями) для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (автори В.В.Пархомчук, Ю.Д. Кривонос, В.А. Палагеша) , зошити для тематичного оцінювання знань учнів з предмета «Захист Вітчизни». за окремими модулями дисципліни . Відповідно до наказу МОН від 30.12.2005 р. № 774, заняття з предмету „Захист Вітчизни” проводяться в спеціально–обладнаному кабінеті, наявність якого у кожному навчальному закладі є обов'язковим. Кабінет оформлюється згідно з існуючими сучасними

вимогами відповідно до розділів (модулів) програми „Захист Вітчизни”. Для оформлення кабінетів розроблена та використовується серія плакатів “Захист Вітчизни”, “Куточок цивільного захисту” харківського автора Міненко М.І. [2;4;5;8;11].

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчує, що в різних школах по різному підходять до впровадження елементів модульної системи організації навчального процесу в середній школі, що дозволяє всебічно аналізувати результати її впровадження, оптимізувати реалізацію структурно–логічної схеми підготовки учнів, інтенсифікувати викладання навчальних дисциплін, забезпечити діагностику якості навчання з урахуванням особливостей початкової військової підготовки. Принципи модульного навчання достатньо універсальні, вони можуть використовуватися і в інших перспективних технологіях навчання:, кредитно–модульній, суб’єктно–діяльнісній (контекстній) та інших.

Застосування зошитів для тематичного оцінювання знань учнів з предмета «Захист Вітчизни», за окремими модулями дисципліни дозволяє уникнути суттєвих структурних змін у діючих навчальних планах та здійснити перехід до оцінювання учнів за окремими модулями. Слід зазначити, що в ході педагогічного експерименту простежується тенденція до розширення застосування модульних технологій та методик поточного та підсумкового контролю знань учнів [1;2;3;4;5;6;9].

Предмет «Захист Вітчизни» складається із 7 розділів:

1. Тактична підготовка. 2. Вогнева підготовка. 3. Прикладна фізична підготовка. 4. Стройова підготовка. 5. Статути Збройних Сил України. 6. Основи медико–санітарної підготовки. 7. Військово–історичні, правові та політичні основи захисту Вітчизни. Кожен розділ складається із системних змістовних модулів. Групи системних змістовних модулів об’єднуються в окремі теми [2,4;5;8].

Розглянемо варіант методики розрахунку оцінок за предмет «Захист Вітчизни». Оцінювання рівня засвоєння учнями програмного матеріалу здійснюється відповідно до „Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”. Підсумковий бал не є середнім арифметичним від тематичних оцінювань, він залежить від вагомості кожного модуля та тематичного бала. Форми і методи тематичних обліків визначаються вчителем.

**Індивідуальна оцінка учня визначається:**

**12** балів, якщо не менше 50% перевірених нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється – 12 балів, а решта – не нижче 9 балів;

**11** балів, якщо не менше 50% перевірених нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється – 11–12 балів, а решта – не нижче 8 балів;

**10** балів, якщо не менше 50% перевірених нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється – 10–12 балів, а решта – не нижче 7 балів;

9 балів, якщо не менше 50% перевірених нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється – 9–12 балів, а решта – не нижче 6 балів;

8 балів, якщо не менше 50% перевірених нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється – 8–12 балів, а решта – не нижче 5 балів;

7 балів, якщо не менше 50% перевірених нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється – 7–12 балів, а решта – не нижче 4 балів;

6 балів, якщо 50% перевірених нормативів (вправ, завдань, питань) оцінюється – 6–12 балів та один з них – не нижче 3 балів;

5 балів, якщо 50% перевірених нормативів (вправ, завдань, питань) оцінюється – 5–12 балів та один з них – не нижче 2 балів;

4 бали, якщо 50% перевірених нормативів (вправ, завдань, питань) оцінюється – 4–12 балів та один з них – не нижче 1–3 балів; 3 бали, якщо два і більше нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється на 3 бали;

2 бали, якщо два і більше нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється на 2 бали;

1 бал, якщо два і більше нормативів (прийомів, вправ, завдань, питань) оцінюється як 1 бал.

**Оцінка за перший рік навчання, підсумкова оцінка учня за повний курс з предмета „Захист Вітчизни” та навчально–польові збори.**

12 балів, якщо оцінки, отримані з тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки, – 12 балів, а з інших розділів не нижче 9 балів;

11 балів, якщо оцінки, отримані з тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки, – 11–12 балів, а з інших розділів не нижче 8 балів;

10 балів, якщо оцінки, отримані з тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки, – 10–12 балів, а з інших розділів не нижче 7 балів;

9 балів, якщо оцінки, отримані з тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки, – 9–12 балів, а з інших розділів не нижче 6 балів;

8 балів, якщо оцінки, отримані з тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки, – 8–12 балів, а з інших розділів не нижче 5 балів;

7 балів, якщо оцінки, отримані з тактичної, вогневої та прикладної фізичної підготовки, – 7–12 балів, а з інших розділів не нижче 4 бали;

6 балів, якщо не більше ніж з одного розділу одержано оцінку 3 бали, а тактична, вогнева та прикладна фізична підготовка оцінюється не менш як 6 балів;

5 балів, якщо не більше ніж з одного розділу одержано оцінку 2 бали, а тактична, вогнева та прикладна фізична підготовка оцінюється не менш як 5 балів;

4 бали, якщо не більше ніж з одного розділу одержано оцінку 1 бал, а тактична, вогнева та прикладна фізична підготовка оцінюється не менш як 4 бали;

3 бали, якщо з двох і більше розділів одержана оцінка 3 бали, або одна оцінка 3 бали з тактичної, вогневої чи прикладної фізичної підготовки;

2 бали, якщо з двох і більше розділів одержана оцінка 2 бали, або одна оцінка 2 бали з тактичної, вогневої чи прикладної фізичної підготовки;

1 бал, якщо з двох і більше розділів одержана оцінка 1 бал, або одна оцінка 1 бал з тактичної, вогневої чи прикладної фізичної підготовки. Оцінка за виконання початкової вправи стрільби з автомата Калашникова не впливає на загальну оцінку вогневої підготовки [4;5;8].

Слід відзначити, що можливі й інші варіанти визначення оцінок за розділи, змістовні модулі, теми, та навчальної дисципліни у цілому [1;2;3;6;9;10].

Набутий в ході педагогічного експерименту проміжний досвід свідчить, що використання модульної форми організації навчання сприяє:

- інтенсифікації навчального процесу, систематизації засвоєння навчального матеріалу, підвищенню мотивації і відповідальності учнів за результати навчальної діяльності;

- забезпеченню належних умов вивчення програмного матеріалу і підготовки до контрольних заходів щодо розширення можливостей для всебічного розкриття здібностей учнів розвитку їх творчого мислення та підвищення ефективності роботи вчителя;

- забезпеченню стабільного психологічного стану учнів завдяки проведенню наскрізного контролю знань.

Проведення експерименту об'єктивно зумовило певне підвищення статусу і ролі учня як суб'єкта освітньої діяльності, та вимагає також глибокої перебудови психологічної дидактичної та методичної діяльності вчителя. У зв'язку із значним збільшенням частки індивідуально консультативної роботи вчителя з учнями, та необхідністю розроблення навчально–методичного забезпечення такого виду робіт, потребують змін і принципи формування обсягів та структури навчального навантаження вчителя.

Впровадження модульної системи організації навчального процесу в середній школі вимагає розробки нового покоління наукового, навчально–методичного забезпечення навчальних дисциплін та організації навчального процесу в цілому, урізноманітнення форм і змісту індивідуальної роботи учнів, удосконалення організації та розробки діагностичних засобів контролю її ефективності.

**Висновки:** Застосування нових форм організації початкової військової підготовки за модульним типом дозволяє кожному учню одержати необхідні знання та вміння до моменту закінчення школи; підготувати учнів до навчання у вищих військових навчальних закладах. Подальше впровадження та застосування модульних технологій та методик поточного та підсумкового контролю знань учнів в середній школі повинно зосередитись на виконанні таких основних завдань:

- опрацювання навчально–методичного забезпечення модульної системи організації навчального процесу;



– узагальнення пропозицій щодо вдосконалення законодавчої бази з питань забезпечення гарантії якості середньої освіти, мобільності учнів та викладачів, можливості в подальшому здобути освіту і навчатись впродовж всього життя;

– проведення моніторингу педагогічного експерименту в середній школі з метою виявлення, узагальнення та розповсюдження кращого досвіду;

– спрямування зусиль педагогічних працівників на підготовку навчально–методичного і програмного забезпечення застосування модульних технологій та методик поточного та підсумкового контролю знань учнів в середній школі, зосередження уваги на організаційно–методичному забезпеченні самостійної роботи учнів;

– поліпшення інформаційного супроводу проведення педагогічного експерименту шляхом обміну досвідом роботи з використанням друкованих, мультимедійних та інформаційно–комунікаційних засобів. Таким чином, виконання зазначених завдань сприятиме удосконаленню навчально–виховного процесу в середній школі та підготовці учнів до навчання у вищих навчальних закладах.

### *Література*

1. Безносок О.О. Система модульно–рейтингового контролю успішності студентів (на матеріалах підготовки офіцерів запасу у вищих навчальних закладах). – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Київ, 2001 р.
2. Інтеграція освітніх систем України і Європи: Навчально–методичний посібник В.К. Медведєв, Ю.В. Стасєв, С.В. Залкін, О.С. Челпанов, К.І. Хударковський. А.І. Комишан; За ред. В.К. Медведєва. – Х.: ХУПС, 2005.
3. Комишан А.І. Визначення освітнього рейтингу курсантів вищих військових навчальних закладів в умовах модульної системи навчання. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, Луганськ, 2005.
4. Методичні рекомендації щодо викладання предмета «Захист Вітчизни». – Харків: ХОНМІБО, 2006. – 40 с
5. Методичні розробки уроків і тем предмета «Захист Вітчизни» за розділами, для учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – В.В.Пархомчук, Ю.Д. Кривонос, В.А. Палагеша; Харків: ХОНМІБО, 2007.
6. Мороз І.В. Педагогічні умови запровадження кредитно–модульної системи організації навчального процесу: Монографія, – К.: Освіта України. 2005.
7. Нові технології навчання: Наук.–метод. зб. – К.: Наук.–метод. центр вищої освіти, 2000. – Вип. 27. ; Вип. 28.
8. Програма навчального предмету “Захист Вітчизни” (Миколаїв: Атол, 2005), розроблена на підставі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 № 24.
9. Романюк І.М. Модульно–рейтингова технологія навчання та контролю засвоєння знань у вищому військовому закладі освіти. – Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук Тернопіль, 2003.

10. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити: Монографія – Х.: НГУ "ХП". 2004.
11. «Удосконалення системи військово-патріотичного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі: Методичні рекомендації». – Харків: ХОНМІБО, 2006. – 40 с.
12. Юцявічене П.А. Принципи модульного навчання. / Радянська педагогіка, – 1990 – №1, – №2.

*Смолянук Н.*

### **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

*Дана стаття присвячена дослідженню проблеми розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення природознавства. Визначено сутність поняття „пізнавальна активність”; проаналізовано засоби розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення природознавства, а саме: зміст навчального матеріалу, форми організації навчання, методи навчання, методи контролю, емоційна атмосфера.*

**Ключові слова:** *розвиток, активність, школяр, засіб, природознавство.*

**Вступ.** Охорона природи – це обов’язок кожної людини, адже від нашої діяльності залежить майбутнє планети і людства. Тому важливо із самого початку вчити дітей любити природу, примножувати її багатства. Цьому сприяє збагачення знань та уявлень дітей про природу, розвиток їхніх пізнавальних інтересів, оскільки лише активна, свідомо, творча особистість здатна жити та діяти в гармонії з природою.

Слід зазначити, що проблема формування пізнавальної активності та пізнавальних інтересів завжди цікавила педагогів. Так, багато вчених (Л.Аристова, Н.Бібік, В.Лозова, П.Підкасистий, І.Харламов, Т.Шамова, Г.Щукіна та інші) розробляло теоретичні і практичні засади розвитку в учнів пізнавальної активності, й особливо глибоко цю проблему досліджували у 70–90 рр. ХХ ст. Тому цікавим та актуальним убагацьється дослідження особливостей розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення природознавства.

Дане дослідження є складовою частиною комплексної програми науково–дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Формування цілей роботи.** Метою даної роботи є аналіз засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення природознавства.

**Результати дослідження.** Пізнавальна активність, на думку В.Лозової, – це риса особистості, що формується у процесі пізнавальної діяльності, характеризується прагненням до пізнання, самостійної діяльності, розумовим напруженням, вибором найбільш оптимальних

способів для досягнення цілей пізнання і виявленням морально-вольових якостей школяра [4].

Необхідно зазначити, що ефективний розвиток пізнавальної активності вимагає врахування вікових особливостей учнів, бо кожен вік має свої фізіологічні та психічні особливості, а отже, передбачає застосування різних засобів розвитку пізнавальної активності.

Основними віковими особливостями молодших школярів є: емоційно-образне мислення, мимовільність пам'яті та уваги, допитливість, потреба в активності. Орієнтуючись на ці особливості, педагог має знайти такі способи керівництва навчальним процесом, які б постійно стимулювали пізнавальну активність школярів, виховували в них допитливість, прищеплювали творчий підхід до того, що вивчається, і, таким чином, сприяли розвитку пізнавальних сил учнів, готували їх до самоосвіти. Цьому сприяє використання засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури (М.Антонюк, І.Вікторенко, Л.Лісіна, Н.Лобко-Лобановська, В.Лозова, С.Лупаренко, О.Неліна та інші) свідчить про те, що засобами розвитку пізнавальної активності виступають: зміст навчального матеріалу, форми організації навчання дітей, методи навчання й окремі його прийоми, методи контролю навчально-пізнавальної діяльності, емоційна атмосфера заняття.

Охарактеризуємо більш детально засоби розвитку пізнавальної активності молодших школярів з природознавства [1-10].

*Зміст навчального матеріалу.* Багато педагогів у досліджуваній період визначали, що зміст природознавчого матеріалу надає великі можливості для виховання в учнів почуття любові до рідної природи, і він повинен відповідати їхнім можливостям, містити цікаві факти, ефективно поєднувати відоме та невідоме, розкривати явища та закономірності, звертатися до вже набутого дітьми досвіду, спонукати до роздумів [6; 7]. Для цього молодших школярів залучали до читання періодики, книг письменників – натуралістів, календарів природи, відомості з „Книги рекордів Гіннеса”.

*Форми організації навчання,* серед яких особливу увагу вчителі приділяли застосуванню різних форм організації навчання (індивідуальної і колективної роботи, самостійної роботи з подальшою її перевіркою) та їх чергуванню. Використовувались також різноманітні вправи і завдання на взаємоперевірку, взаємоопитування.

Підвищенню зацікавленості учнів у навчанні сприяло проведення комбінованих уроків, який складався із двох самостійних частин, пов'язаних між собою: підбиття підсумків спостережень та послідовне вивчення програмного матеріалу.

Наприкінці 80 – на початку 90-х рр. значення набула алгоритмізація навчання, яке визначало строгу логічну послідовність, безперервність розумової діяльності, що поступово веде учня до самостійного відкриття

істини і дозволяє уникнути логічних провалів [1, С. 51]. Логіка підготовки і проведення уроку вимагала виокремлення двох алгоритмів: послідовності пізнавальної діяльності з формування знань; послідовність елементів знань, що формуються.

У 80–90–ті рр. популярність набули нестандартні уроки, а саме: прес–конференції, уроки–ігри, уроки–змагання, уроки типу КВК, театралізовані уроки, уроки–конкурси, уроки–фантазії, уроки–концерти, уроки–діалоги, уроки–екскурсії тощо. Нестандартні уроки дозволяли урізноманітнювати процес навчання, відходити від шаблонів, розвивати творче мислення, урахувати специфіку природознавства та індивідуальні особливості учнів.

Велику увагу вчителі приділяли позакласній роботі з природознавства: проводились гурткові заняття, тематичні ранки, прогулянки, різноманітні клуби (наприклад, „Клуб чомучиків”).

Виключно сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, формування любові до природи мали навчальні екскурсії з природознавства, оскільки вони спрямовувались на виховання в дітей дбайливого ставлення до природи, розкриття естетичного, пізнавального, оздоровчого, практичного значення природи в житті людей.

*Методи навчання.* З природознавства широко застосовувались такі методи:

– наочні (в якості наочного матеріалу використовували ілюстративний матеріал, карти, схеми, аудіозаписи, записи кінофільмів, діапозитиви, репродукції картин відомих художників тощо);

– практичні (лабораторні роботи, досліди; ведення щоденника спостережень, виготовлення гербаріїв, годівниць, стендів з природознавства, догляд за рослинами та деревами; цікаві вправи – ребуси, кросворди, чайнворди, вікторини, загадки, робота з природними матеріалами; робота з книгою та зошитом з друкованою основою);

– словесні (пояснення вчителя, бесіди, описи картин, доклади, довідки);

– ігри (під час екскурсій, прогулянок і на уроках для узагальнення знань про конкретні об’єкти та явища природи, формування елементарних понять про природу). Педагогами зазначалось, що на уроках гра виступає не лише одним із засобів навчання, але і засобом розвитку здібностей дитини, її психіки, уяви, фантазії і творчості;

– колективні обговорення, що були покликані не лише дати дітям нові знання, але й створити емоційно насичену атмосферу, яка б сприяла глибокому проникненню їх в істину, отриманню від цього позитивних емоцій. Під час обговорень учні взаємно збагачувалися навчальною інформацією, вони сприяли попередженню втоми, критичному підходу до власних та чужих суджень, підвищенню активності школярів;

– драматизація, завдяки якій діти набували акторських, комунікативних умінь, розвивалися їхні творчі здібності, уміння тримати себе.

*Методи контролю начально-пізнавальної діяльності.* Основними методами контролю з природознавства були: перевірка щоденників спостережень з визначенням точності та рівня самостійності виконання завдань, розповіді учнів про цікаві індивідуальні спостереження, фронтальні опитування, індивідуальні картки з питаннями, виконання практичних робіт, досліди, малювання і підписи явищ природи, тварин тощо.

*Емоційна атмосфера занять.* Відомо, що емоції та почуття, які актуалізуються в навчальному процесі, не лише стимулюють пізнавальну активність, але й помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння та тривалість збереження в пам'яті. Тому педагоги зауважували на необхідності створення позитивного емоційного клімату навчального процесу.

З метою покращення атмосфери занять на уроках з природознавства використовувались елементи мистецтва (пісні, вірші, музика, малювання тощо), що не лише підвищувало активність на занятті, але й заклало основи для формування естетичної культури. Покращенню емоційного клімату у класі сприяла індивідуалізація навчання. Наприклад, учитель на перфокарті записував саме завдання, а на іншій картці – хід його виконання. При індивідуальному опитуванні учень отримував завдання, а коли здавав його вчителю, то відразу ж отримував картку з відповіддю. Це надавало можливість учню впевнитися у правильності своєї відповіді або знайти неточності, зрозуміти сутність завдання, що значно знижувало психологічне навантаження, боязнь поганої оцінки.

**Висновки.** Отже, з метою розвитку в молодших школярів потреби у знаннях, активності у процесі їх засвоєння, інтересу до оволодіння новим матеріалом педагогами використовувалось певні засоби розвитку пізнавальної активності, які залучали дітей до навчальної діяльності, сприяли розвитку спостережливості, уяви, логічного мислення, ініціативи, самостійності, працьовитості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним може бути вивчення впливу міжпредметних зв'язків у навчанні на процес підвищення пізнавальної активності молодших школярів.

### *Література*

1. Баунова И.А., Мошнина Р.Ш. Построение уроков природоведения с помощью алгоритмов // Начальная школа. – 1991. – № 10. – С. 44–51.
2. Воронская Т. Усиливать практическую направленность природоведения // Начальная школа. – 1984. – № 1. – С. 27–30.
3. Дрызгунова В.А. Дидактические игры природоведческого содержания // Начальная школа. – 1987. – № 6. – С. 37–39.
4. Лозова В. Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс із дидактики): Навчальний посібник для педагогічних інститутів. – Х.: Основа, 1990. – 89 с.
5. Минаева В.М. Внеклассная работа по природоведению // Начальная школа. – 1977. – № 3. – С. 64–65.

6. Монголина Л.И. Развитие познавательной активности учащихся на уроках природоведения // Начальная школа. – 1987. – № 3. – С. 41–43.
7. Побединская Л.М. Природа в воспитании учащихся // Начальная школа. – 1987. – № 12. – С. 37–39.
8. Проничева Н.Н. Вспомогательные виды проверки знаний учащихся по природоведению // Начальная школа. – 1977. – № 9. – С. 65–67.
9. Тарасов В. Структура комбинированного урока природоведения // Начальная школа. – 1982. – № 6. – С. 53–56.
10. Тырычева Л.А. Занимательные упражнения на уроках природоведения // Начальная школа. – 1990. – № 6. – С. 16–17.

*Бондаренко Г., Клименко З.*

### **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*Упровадження інноваційних технологій в освітню сферу набуває поширення в сучасній школі, оскільки альтернативні форми навчання приваблюють учнів своїм змістом і формою, підносять їх культуру пізнання та культуру мовлення. Важливим чинником навчально-виховного процесу, що підвищує активність школярів на уроках рідної мови, є надання їм свободи вибору мовного матеріалу для вияву високої культури спілкування. Тому питання культури мовленнєвої діяльності учнів залишається актуальним і на сьогодні.*

**Ключові слова:** мовлення, культура мовлення, інноваційні технології, мовна культура.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** У національному відродженні нашого народу, розбудові і зміцненні України як суверенної держави, у розвії самобутньої української культури, складовою якої є рідна мова, яка набула статусу державної, багато важить рівень мовленнєвого спілкування, зокрема культури усного і писемного мовлення. Адже, культурне мовлення – не тільки основа духовного життя нації, а її честь, її гідність, зауважує О.М.Біляєв [3, 20]. Актуальність проблеми культури мовлення підростаючого покоління та формування загальнолюдських моральних цінностей засобами мови не викликає сумніву. У колі цієї загальної проблематики досить важливим є також вивчення мовленнєвого етикету – правил мовленнєвої поведінки. Актуальні питання формування інтелекту молоді засобами мови, характерні для II половини XX століття, набувають значущості і в наш час.

Нами зроблено аналіз наукових праць, присвячених культурі мови, розвитку етичних норм спілкування та етикету мовлення, зокрема, Н.Д.Бабич, І.К.Білодіда, О.М.Біляєва, С.Я.Єрмоленко, М.І.Жинкіна, О.О.Леонтєва, В.Я.Мельничайка, М.І.Пентиліук, В.М.Русанівського, Є.Д.Чак та ін. Авторами проаналізовано структурні одиниці культури

мовлення, розглядаються аспекти практичного оволодіння нормами сучасного літературного мовлення.

Вироблення й удосконалення мовленнєвих навичок – довготривалий процес, і він не може обмежуватися лише годинами навчання в школі. Для того, щоб рівень мовленнєвої культури був високим, необхідно систематично програмувати на уроках різні комунікативні ситуації, вчити школярів застосовувати норми літературної мови на практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми підвищення культури мовлення школярів висвітлено у працях науковців та мовознавців: Н.Д.Бабич, О.М.Біляєва, С.Я.Єрмоленко, М.І.Пентилюк, М.Г.Стельмаховича та ін. є досить цікавим свідченням про те, що в сучасному суспільстві питання культури мовлення та шляхетності молоді турбують громадськість та продовжують досліджуватися, оскільки самобутність кожного народу поряд з традиціями, ціннісними орієнтаціями, культурою виявляється передусім у мовних стереотипах поведінки. Вивченню питання культури мови присвячено багато робіт українських та російських вчених методистів, визначено низку якостей мовлення, що характеризують його не тільки з нормативного, але й комунікативного боку і забезпечують формування мовленнєвої компетенції особистості. На сьогодні зростає увага до питань мовної культури у спілкуванні та сферах суспільної діяльності.

Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") спрямована на досягнення освітою України якісно нового стану, який відповідатиме сучасному світовому рівню, інтеграції у міжнародний освітній простір, на прилучення до найвищих загальнолюдських цінностей.

Рівень мовленнєвої культури молоді, на думку Л.В.Скуратівського, залежить від її обізнаності з національним мистецтвом, історією мови. Культура мови і мовлення формує запас знань, світосприймання, світорозуміння людини, любов до рідної мови, прагнення до самовдосконалення, бажання вбирати в себе те, що віками виробляло людство [5, 7].

**Метою статті є** формування всебічно розвиненої людини, яка вміє комунікативно виправдано користуватися мовними засобами у різних сферах мовлення. Головним завданням української мови як навчального предмета у вихованні особистості, як зазначає О.М.Біляєв, є особистість, наділена *"уміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні й читанні), створенні (говорінні й письмі) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, тобто в забезпеченні їх всебічної мовленнєвої компетенції"* [3, 17].

З метою удосконалення культури мовлення варто використовувати на заняттях рідної мови ефективні методи, прийоми, форми та засоби навчальної діяльності, застосовувати оптимальну систему вправ з культури мовлення на усунення мовленнєвих помилок школярів.

**Виклад основного матеріалу.** З урахуванням цього була примінена методика навчання української мови, яка визначила оптимальні шляхи підвищення культури мовлення учнів середніх класів на уроках української мови. На формування концептуальних положень запропонованої нами методики, вплинуло усвідомлення зростаючих потреб суспільства у підготовці грамотних спеціалістів різних галузей, вимог до підвищення мовленнєвого рівня, який передбачає наявність не лише чіткої системи знань, але й умінь самостійно їх поповнювати. Одним із дієвих видів роботи над розвитком культури усного мовлення є формування в учнів поняття про моральну культуру особистості в сучасних умовах, вчити правильно створювати власні зв'язні висловлювання, словосполучення, правильно наголошувати широковживані слова, доречно використовувати слова з переносним значенням, лексичних повторів і синонімів.

У середніх класах пропонується використовувати додатковий дидактичний матеріал підручників з рідної мови, літератури, історії України, з художніх творів, рекомендованих для позакласного читання в цих класах, словників, довідників, збірників вправ та завдань з лексики та фразеології, культури мовлення та стилістики, що дає можливість бачити себе бездоганим, приємним, товариським.

Важливу роль на уроках української мови виконують словники – як довідники і як навчальні посібники, з використанням яких пов'язується збагачення та розвиток мовлення. З видами фразеологічних словників учні знайомляться під час вивчення розділу «Лексикологія». Завдання і вправи з фразеологічними словниками сприяють розвиткові пам'яті, підвищенню грамотності, виробленню в учнів навичок працювати самостійно.

Якщо в усному і писемному мовленні учнів спостерігається порушення лексичної сполучуваності слів, то ефективними є вправи на відтворення правильної побудови речень. На думку М.Г.Стельмаховича, мовна культура є основною ознакою загальної культури людини і разом з тим її складовою. Чим вищий рівень мовної культури, тим вищий її творчий потенціал. Низький рівень мовної культури навпаки є ознакою обмеженості виявом невміння замінити власні думки і сприймати чужі. Отже, людина, яка виявляє низький рівень мовної культури, не здатна до творчого, нестандартного мислення [4, 20].

Перетворення, що відбуваються в соціально–економічному та культурному житті України, зумовлюють орієнтацію системи загальноосвітньої школи на творчо обдаровану особистість, на розвиток її індивідуальних здібностей, формування потреби в постійному мовленнєвому вдосконаленні та самоосвіті.

Піднесення культури усного та писемного мовлення є однією з найважливіших проблем, що постає перед школою. Не володіючи досконало мовленням, громадянин нової держави не буде спроможний виконувати покладені на нього суспільством різноманітні функції.



Теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми дослідження свідчить, що методичний аспект формування культури мовлення, мовленнєвого спілкування в учнів загальноосвітньої школи, розвиток у них усного (монологічного, діалогічного) мовлення, збагачення мовлення українською фразеологією, власне українською лексикою потребує подальшого вивчення як у теоретичному, так і практичному плані.

Мовлення більшості учнів не відповідає таким ознакам як: правильність, змістовність, логічність, точність, доречність, багатство та різноманітність, виразність, емоційність тощо. Відповіді в основному конкретні, непоширені. Спостерігається нехтування нормами мовленнєвого етикету, або ж порушення норм при їх вживанні.

В усному і писемному мовленні учнів часто трапляються труднощі, пов'язані з написанням слова, його наголошуванням, вимовою, утворенням граматичних форм, сполучуваністю. Нерідко доводиться уточнювати значення слова, зважати на особливості сполучуваності з іншими словами, не завжди просто утворити правильну форму відмінка і числа, визначити рід окремих іменників, утворити особову форму дієслова тощо.

Основними причинами недостатнього рівня культури мовлення учнів вважаємо: недостатнє володіння лексичними, орфоепічними, граматичними, стилістичними, орфографічними та іншими нормами літературної мови; невміння застосувати набуті знання в конкретній мовленнєвій ситуації; байдужість до свого мовлення; низький рівень читацької активності, не володіння навичками швидкого і осмисленого читання; відсутність доброго зразка; відсутність навичок користування довідковою літературою.

Якщо вивчення рідної мови в загальноосвітній школі проводиться традиційно, на основі сучасних методик та вимог діючих програм, застосовуючи такі засоби, як чинні підручники, таблиці, схеми тощо, то показники з культури мовлення досить низькі, оскільки учням важко самостійно оволодіти теоретичним матеріалом. Незнання будь-якої мовознавчої теми може негативно впливати на рівень культури усного та писемного мовлення особистості.

Широке використання додаткового дидактичного матеріалу підручників з рідної мови, літератури, з художніх творів, рекомендованих для позакласного читання в цих класах, словників, збірників вправ та завдань з лексики та фразеології, культури мовлення та стилістики дає плідні результати. Удосконалення знань учнів з орфоепії, фонетики, лексикології, фразеології, будови слова, морфології та синтаксису підвищують культуру мовлення школярів відповідно до конкретних розділів і тем шкільного курсу мови.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, складність і багатогранність якої зумовлюють необхідність подальших пошуків для її досконалого, цілісного і всебічного розв'язання.

Культура мовлення, спираючись на здобутки мовної культури, включає в себе, по–перше, безумовне дотримання (усно і на письмі) норм літературної мови, по–друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише.

Головними теоретичними засадами культури мовлення, як зазначає Л.Скуратівський, є осмислення мовної норми, значення про функціональні стилі літературного мовлення; усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення і немовленнєвих (екстралінгвістичних) структур. Практичними засадами культури мовлення треба вважати систематичність знань, їх постійне поглиблення, інтерес, увагу до мови взагалі і до рівня власного мовлення зокрема, поліфункціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значущості високого рівня культури мовлення народу [5, 8].

Культура мовлення в теоретичному аспекті – це лінгвістична галузь філологічної науки, яка досліджує мовленнєве життя суспільства в певний період його існування та встановлює на науковій основі норми користування мовою як основним засобом спілкування, формування та вираження думок з метою вдосконалення мови як знаряддя культури.

У практичному розрізі поняття «культура мовлення» розглядається як якість мови, що реалізується в процесі мовлення та ситуації мовлення.

Практично ж культура мовлення близька до стилістики мовлення, яка вивчає своєрідність складу та функціонування окремих конкретних форм мовлення, практичної мовленнєвої діяльності. Культура мовлення оцінюється і з позиції функціонування стилю мовлення (його словника, синтаксичної організації, діапазону експресивності).

Крім того, культура мовлення пов'язана і включає в себе елементи конкретної граматики, адже граMATика, як відомо, вчить писати і говорити правильно, а стилістика (і культура мовлення) навчають писати і говорити добре, точно, доступно, доречно, переконливо для кожної конкретної ситуації спілкування. До того ж, про культуру мовлення можна говорити лише тоді, коли опануєш літературну мову. Проте, якщо у граматиці оперуємо двома поняттями–оцінками "правильно"/"неправильно", то в культурі мовлення –найрізноманітнішим арсеналом: "добре"/"недобре", "точно"/"неточно", "доречно"/ "недоречно", "виразно"/ "невиразно" тощо.

Як і будь–яке комплексне поняття, культура мовлення має ряд складових елементів, які є одночасно можливістю і необхідністю. Норми літературної мови закріплюють традиції, культурні здобутки минулого і водночас регулюють використання не тільки усталених правил, а й появу нових у процесі мовленнєвої діяльності учнів.

На думку М.Бахтіна, нормативним є таке мовлення учнів:

- 1) що відповідає системі мови, не суперечить її законам;
- 2) в якому варіант норми володіє новими семантико–стилістичними можливостями, увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову і вичерпну інформацію;

3) в якому доречно обґрунтовано застосовані норми з іншого стилю;  
4) в якому не допущене змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [2, 467].

Правильне мовлення передбачає користування усіма мовними правилами, уміння будувати висловлювання, що відповідає типу і стилю мовлення. Отже, щоб говорити правильно, треба добре знати усі розділи української мови та її діючі норми. Але говорити правильно ще не означає говорити добре – для доброго мовлення необхідне й уміння відбирати в конкретній ситуації спілкування найбільш доречний, стилістично і експресивно виправданий варіант літературної норми (якщо він існує).

У мовленні учнів бувають випадки, коли добір мовних засобів не відповідає меті й умовам спілкування, темі висловлювання, логічному змісту, емоційному забарвленню. Це свідчить про те, що відсутня комунікативна доречність мовлення. Комунікативну доречність визначає мотивований вибір мовних засобів: який із них – залежно від мовленнєвої ситуації – доречніший, точніший, виразніший.

Ми часто чуємо або кажемо: "Це доречно", "Це недоречно", "До речі, хочу зауважити". Доречність – ознака мовлення, яка організовує його точність, логічність, чистоту. Доречне мовлення відповідає темі висловлювання, його логічному змісту, емоційному забарвленню.

Доречне мовлення обов'язково вимагає врахування ситуації, складу мовців, форм (усної чи писемної) мови. Умови доречності мовлення такі:

- розуміння необхідності доречності мовлення;
- володіння культурою мовлення і спілкування за допомогою мови;
- висока вихованість людини, рівень її культури, моральних якостей;
- досконале знання мови, її функцій, форм і різновидів.

Залежно від різних умов і мети спілкування доречність мовлення буває контекстуальною, ситуаційною, стильовою і психологічно зумовленою. Контекстуальна доречність виявляється в єдності змісту і форми висловлювання. Вона впливає на порядок слів у реченні, а речень – у тексті. Ситуаційна доречність організовує мовлення учнів відповідно до ситуації спілкування. Саме цим зумовлено використання монологу, діалогу, внутрішнього монологу, різних форм звертання. Від ситуації залежить темп і тональність мовлення, вибір слова, а в писемному – застосування схем, таблиць, графіків. Важливою є стильова доречність. Кожний стиль будується на виборі мовних засобів, їх співвідносності. Тому доречність – важлива ознака кожного стилю мовлення. Звичайно, відчуття доречності, майстерність змінювати характер мовлення від ситуацій і завдань спілкування виховується мовленнєвою практикою.

Багатство мовлення – це використання школярами великої кількості мовних одиниць (слів, словосполучень, речень), які відрізняються за смислом і будовою.

Різноманітність мовлення учнів характеризується використанням різних мовних засобів для вираження однієї і тієї ж думки.

Школярі повинні постійно удосконалювати і збагачувати власне мовлення.

Важлива ознака мовлення школярів – точність, що значною мірою залежить від глибини знань та ерудиції учнів.

Точність мовлення – одна з найважливіших його властивостей і характеризує, насамперед, зміст висловлювання і пов'язана з оптимальним слововживанням, використанням таких засобів мови, які щонайкраще (цілком зрозуміло) передають зміст висловлювання, розкривають його тему й основну думку. Звідси – ніякої двозначності у словах і виразах. Точність мовлення створюється за таких умов: знання предмета мовлення; знання мови; володіння мовленнєвими навичками говорити про щось, використовуючи багатство мови.

Виразність мовлення – якість, яка найбільше залежить від особи мовця, його ерудиції, знання мов, мовленнєвих умінь і навичок. У мові є невичерпні запаси виражальних засобів, які роблять наше мовлення виразним.

Це, насамперед, засоби художнього мовлення і засоби звукового мовлення. Виразність включає в себе й образність мовлення. Ця його якість передбачає вживання слів і словосполучень у незвичному, метафоричному значенні, що дає можливість образно, художньо відтворювати дійсність.

Отже, виражальні засоби можуть бути образними й необразними. Це залежить від стилю висловлювання.

Виразність мовлення досягається за таких умов: самостійність мислення мовця; інтерес мовця до того, про що він говорить чи пише; добре знання мови і виражальних засобів; досконале володіння стилями мовлення тощо. Виразність усного мовлення розвивається за допомогою виразного читання.

Образність художнього мовлення досягається широким використанням метафоризації. Тому на це звертаємо особливу увагу учнів. Школярам необхідно добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання, прагнути, щоб зміст сказаного або написаного був переданий точно, зрозуміло.

Логічність і послідовність мовлення має багато спільного з точністю.

Логічним називається мовлення, яке забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті. Логічність виявляється в точності вживання слів і словосполучень, у правильності побудови речень, у смисловій завершеності тексту. Основою логічності мовлення учнів є логічне мислення, що формується запасом знань і вмінням їх передати співбесідникові. Щоб мовлення було логічним, треба володіти знаннями мови і законами зв'язного мовлення.

За Н.Д.Бабич, логічне мовлення формується на основі:

- 1) навичок логічного мислення, спрямованого і на нагромадження нових знань, і на передачу цих знань співбесідникові;
- 2) знання мовних засобів, якими можна оформити думку;

3) володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, при якій не виникає суперечності у межах цілого тексту [1, 125].

Чистота мовлення – це повна відповідність нормам літературної мови. Для чистоти мовлення важливими є правильна літературна вимова, вживання слів, що відповідають літературній нормі. У чистому мовленні не вживаються діалектизми, лайливі слова, слова–паразити, сленги тощо. Чистота мовлення на рівні вимови досягається суворим дотриманням орфоепічних норм (вимова голосних і приголосних звуків, звукосполучень, наголос у словах). Чистота мовлення залежить від дикції (чіткої, виразної вимови).

**Висновки.** Висока культура мовлення немислима без дотримання так званого мовленнєвого етикету, що полягає у вмінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, ніколи не перебиваючи, тактовно включатися в розмову, докладно і зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою, вживати гречні слова, так, наприклад: *спасибі, дякую* (для вираження почуття вдячності за зроблене добро, виявлену увагу); *перепрошую, даруйте мені* (у випадках вибачення); *прошу* (дозвіл зробити що–небудь); *будь ласка, почувайтеся як удома* (при запрошенні); *дорогі батьки, шановний Іване Миколайовичу, пане* (звертання); *зичу здоров'я, на добраніч* (вітання, побажання), *на все добре, до зустрічі, щасливої дороги* (прощання). Одними з найважливіших вербальних знаків мовленнєвого етикету є вислови вітання, звертання, прощання, вибачення, подяки.

Щоб досягти належного рівня мовленнєвої культури в суспільстві і насамперед у загальноосвітній школі, треба застосувати всі можливі засоби навчально–виховного впливу на мовців, зокрема, підвищення рівня мовленнєвої культури, шанування мови, якою спілкуєшся, і людей, з якими спілкуєшся, багато та вдумливо читати твори різних стилів.

### Література

1. Бабич Н.Д. Сила мовленого слова. – Чернівці, 1996. – 176 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевих жанрів // Бахтин М.М. Літературно–критическіе статті. – М., 1986. – С.428–472.
3. Біляєв О., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №7. – С.16–21.
4. Стельмахович М.Г. Український мовленнєвий етикет // Дивослово. – 1998. – №3. – С.20–21.
5. Скуратівський Л.В. Світоглядні засади навчання словесності // Українська мова і література в школі. – 1998. – №1. – С.6–11.

**Червонецький В.**

## МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОХОРОНИ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ В ШКОЛАХ КРАЇН СВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ

*Стаття присвячена висвітленню й узагальненню досвіду використання активних методів екологічної освіти учнів у школах країн свроатлантичного регіону.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Вирішення навчально–виховних завдань, пов'язаних з екологічною підготовкою школярів, неможливе без відповідних дидактичних способів забезпечення навчального процесу. Методи навчання становлять надзвичайно важливу умову спільної, впорядкованої й взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, що спрямована „на опанування знаннями, уміннями й навичками, на різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис характеру, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності [13,с.197].

Методи навчання тісно корегують з цілями і змістом освіти й значною мірою визначаються ними. Отже аксіоматичним для педагогіки є положення про те, що результативність та плідність навчання залежить від методів [2,с.136]. Оскільки екологічна освіта становить складову частину сучасної педагогічної науки і практики, то, безперечно, це положення залишається гостроактуальним і для неї. Більше того, дана галузь педагогіки ще не накопичила достатньо досвіду в навчанні й вихованні учнівської молоді в дусі екологічних ідей, визначення ефективних шляхів досягнення цілей та реалізації змісту екологічної освіти. Тому вивчення й аналіз досвіду країн євроатлантичного регіону слугуватиме подальшому збагаченню та вдосконаленню методичного забезпечення навчально–виховного процесу в школах України з проблем екології, дозволить виявити і втілити в практику національної екологічної освіти способи взаємопов'язаної діяльності учителя й учнів, спрямованих на підвищення ефективності його реалізації відповідно до сучасних вимог до навчання й виховання учнівської молоді шкільного віку.

**Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Висвітленню проблеми застосування активних методів екологічної освіти в сучасній педагогічній теорії і практиці присвячені роботи І. Зверева, А. Захлебного, Л. Симонової, І. Суравегіної (Росія), Г. Марченко, Я. Полякової, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко (Україна), Д. Цихі (Польща), В. Калини, Д. Кваснічкової (Чехія), З. Костової (Болгарія), Р. Хунта (Німеччина), П. Беррі, С. Масона (Велика Британія), М. Кнаппа, М. Стернса, М. Джона (США) та ін. В дослідженнях цих авторів розкриваються пошуки активних методів екологічної освіти учнів, які б сприяли формуванню у них уміння ефективно розв'язувати екологічні проблеми, приймати екологічно відповідальні рішення у соціоприродному середовищі.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття.** Аналіз методів активізації навчально–пізнавальної діяльності учнів із захисту природного довкілля, котрі використовуються у школах країн євроатлантичного регіону, показав, що у вітчизняній педагогічній літературі це питання не знайшло належного

висвітлення і потребує подальшого вивчення та цілеспрямованих досліджень.

**Формування цілей статті (постановка завдання).** Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити, проаналізувати та узагальнити досвід використання активних методів екологічної освіти, спрямованих на формування екологічної компетенції учнів у школах країн Євроатлантичного регіону.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як відомо, сучасна школа в більшості країн Євроатлантичного регіону ставить за мету підготовку молодого покоління, здатного самостійно здобувати нові знання, неординарно мислити, здійснювати пошукову роботу. Відповідно, ця настанова знаходить безпосереднє відображення в екологічній освіті як складовій частині педагогічної науки та шкільної практики. Тому в процесі екологічної підготовки учнівської молоді все більшого поширення набуває застосування методів дослідницького характеру. Ця тенденція має місце не тільки за рубежом, а й в Україні. Педагогічна громадськість докладає багато зусиль як для втілення цих методів в навчальний процес, так і їхньої розробки, зважаючи на традиції й досвід вітчизняної педагогіки і школи.

Дослідницькі методи спрямовані на те, щоб навчити учнів виконувати пошукову роботу в галузі загальних проблем екології, формувати в них уміння використовувати методи й засоби, що їм забезпечують: вести спостереження, збирати дані, працювати з літературними джерелами, опрацьовувати отриманий матеріал, висувати гіпотезу, перевіряти її в ході виконання експерименту, робити висновки тощо [5, с.36]. Звичайно, використання дослідницьких методів здійснюється з урахуванням вимог, що висуваються перед певним ступенем навчання, на якому набуває екологічну підготовку відповідна вікова група учнів. У навчальній роботі з учнями молодших класів використовуються окремі елементи дослідницької діяльності, наприклад: спостерігати за окремими об'єктами, визначати їхні характерні ознаки, вміти ними користуватися для виявлення якостей, особливостей і певних властивостей, що, з одного боку, відрізняють даний об'єкт від інших, а, з другого, споріднюють його з ними. Таким чином, вже на молодших етапах навчання учні мають опанувати уміннями аналізувати, виділяти суттєве, класифікувати тощо.

На старших етапах навчання дослідницька діяльність дедалі ускладнюється, стає більш насиченою, інтелектуально місткою. Підготовка до неї завдяки дослідницьким методам повинна здійснюватися перманентно, у відповідності з основними дидактичними принципами: систематичності, послідовності, посиленості, доступності тощо. Як підкреслюється в матеріалах Міжнародного семінару з екологічної освіти, що проходив у Празі при підтримці ЮНЕСКО–ЮНЕП (Чехія, 1982р.), дослідницькі методи забезпечують умови для набуття учнями міцних знань, формування умінь і навичок, підвищення інтересу до проблем довкілля,

виховання відповідального ставлення до навколишнього середовища [9,с.194]. Використання дослідницьких методів в екологічній освіті учнів, насамперед, спирається на методи навчання, що набули поширення в шкільній практиці і становлять той базис, за допомогою якого здійснюється процес виховання і навчання. Дослідницькі методи сприяють активізації навчального процесу, творчому використанню учнями вже набутих знань, умінь і навичок.

Таким чином, сукупність послідовних дій завдяки дослідницьким методам надає можливість поєднати процес і результат опанування учнями змістом навчання з проблем екології.

Значний вплив спричинили ідеї Джерома Брунера (особливо у Сполучених Штатах Америки та країнах Західної Європи) щодо активізації пізнавальної діяльності учнів, які стимулювали пошук діяльних методів навчання в школі. Він наголошував на тому, що навчання є "актом відкриття" для учнів [7]. Це, передусім, стимулювало пошук таких способів та прийомів навчання, які б забезпечували розвиток розумових здібностей учнів, підвищували в них інтерес до учення й відповідно сприяли виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, пробудженню творчих нахилів; виховували самостійність, активність і креативність в учнів, надавали можливість формувати всебічно розвинену особистість, спроможну вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми [3,с.264]. Визначені властивості мали формуватися в учнів за допомогою проблемного методу. У практиці шкільної екологічної освіти цей метод набув широкого застосування. Уміння орієнтуватися в екологічних ситуаціях та приймати екологічно доцільні рішення становить наріжний камінь процесу підготовки учнів до природоохоронної діяльності. У цьому зв'язку організуючою основою визнається пошук. Його мета, відзначає один із провідних американських педагогів С. Камінз, – "полягає в тому, щоб допомагати учням відкривати нові знання та робити узагальнення" [8,с.450]. Уявлення про використання проблемного методу в шкільній екологічній освіті дає приклад вивчення видів забруднення і визначення якісних параметрів природного довкілля на краєзнавчому матеріалі, узятий із навчального посібника "Взаємодія людини і біосфери", призначеного для учнів 9–х класів молодшої середньої школи США. Для виконання завдання пропонується дотримуватися наступних етапів роботи:

1. Кожній групі, на які розподіляється клас, доручити вивчення рівня забрудненості у певних середовищах біосфери. Наприклад, одна група для цього обирає повітряне середовище.

2. Підготувати список різноманітних забруднень, типових для місцевості, що досліджується. Група, яка обрала повітряне середовище за об'єкт вивчення, повинна визначити, що хімічні елементи, шуми та тверді викиди відносяться до атмосферних забруднень. Список має включати перелік специфічних видів повітряних забруднень, характерних для кожного виду. Хімічні забруднення можуть містити в собі двооксид сірки,



чадний газ, дим. До складу диму входять тверді відходи у вигляді дрібних часток. Шуми можуть продукуватися при роботі двигунів надзвукових літаків та важких вантажних автомобілів, бензопил, будові у діловій частині міста, а також від гучної музики.

3. Визначити джерела забруднень. Свинець, двооксид сірки, чадний газ утворюються при спалюванні палива у двигунах внутрішнього згорання або у паливних системах.

4. Уважно продивитися місцеві газети й обговорити, що робиться у вашій громаді з упередження забруднень. Вияснити, які закони за останні роки були спрямовані на розв'язання місцевої проблеми забруднення. Поцікавитися можливими змінами стану цієї проблеми. Чи змінилася ситуація на краще, чи залишається на тому ж рівні або має тенденцію до погіршення?

Отримані дані пропонується звести в таблицю [4,с.145] (табл. 1, див. у кінці статті).

Наведені в таблиці 1 результати роботи дають наочне уявлення про стан проблеми, що розглядається. Порівнюючи отримані дані, учні мають можливість визначити якість довкілля, що досліджується. Для зіставлення результатів їм пропонується відповісти на наступні запитання: "Яка із проблем забруднення викликає найбільше занепокоєння у вашій місцевості? Яким чином можна досягти зміни ситуації, що склалася? Які проблеми є найбільш актуальними?" [4,с.142]. Подібним чином рекомендується досліджувати й інші екологічні проблеми.

Використання проблемного методу в процесі екологічної підготовки учнів безумовно має позитивне значення, оскільки забезпечує формування в них уміння здійснювати пошукову діяльність, самостійно набувати знання та оволодівати методами їхнього використання [4,с.142]. Важливе значення має й той факт, що учні вчаться орієнтуватися в сучасних наукових знаннях з проблем екології, виявляють особисту зацікавленість у розв'язанні цих проблем. Використання проблемного методу виховує в учнів відповідальність за якість зібраного матеріалу, результати роботи над проектом, його практичну доцільність.

Достатньо широкого вжитку в шкільній екологічній освіті (особливо у англomовних країнах) набув метод проектів, який містить у собі елементи пошукової діяльності. Опанування знаннями відбувається в процесі планування й виконання завдань–проектів, що постійно ускладнюються. Наприклад, для американської загальноосвітньої школи метод проектів є одним із традиційних. Він базується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки, яка основним принципом навчання проголошує діяльність учня, пов'язану з дійсністю, що його безпосередньо оточує. При цьому навчальна робота обов'язково враховує край необхідні інтереси дитини. Типовою у цьому відношенні є "Програма керівництва діяльністю з вивчення забруднення води та навколишнього середовища" [12], складена в одній із шкіл м. Тілтона. Як відмічають її автори, вона була розроблена "у

відповідності з відомим у педагогіці принципом партнерства у навчанні" [12,с.121]. У її створенні вчителі й учні брали однаково участь. Процес виконання роботи було поділено на чотири етапи: підготовчий, коли збиралася загальна інформація про проблеми забруднення води та визначався стан місцевих водних джерел, розробки самої програми, реалізації накреслених завдань та узагальнення результатів дослідження. Підготовча програма передбачала вивчення наступних проблем: виявлення гідрологічного режиму водних джерел та їхніх екологічних можливостей, антропогенний вплив і соціально-політичні фактори забруднення. Кожний з цих пунктів містив низку питань, які конкретизували етапи роботи, що намічалася. У природних умовах учні мали визначити свій безпосередній внесок у розв'язання проблеми забруднення в місцевості свого проживання. Передбачалося, що особиста зацікавленість кожного з них слугуватиме стимулом до поповнення набутих та опанування відсутніх знань у цій галузі. Учні здійснювали хімічний та біологічний аналіз води, опрацьовували й систематизували отримані дані. Програма завершувалася складанням звіту про виконану роботу та підготовкою рекомендацій з упередження забруднень водних джерел у місці проживання.

Наведений приклад свідчить про те, що використання методу проектів сприяє формуванню в учнів зацікавленості в проблемах довкілля, розвиває в інтелектуальному відношенні й забезпечує опанування практичними навичками у розв'язанні екологічних завдань. Важливе значення має опора на принцип взаємозв'язку краєзнавчого, регіонального, національного та глобального підходів до розв'язання екологічних проблем. Використання краєзнавчого матеріалу з проблем сучасної екології допомагає учням краще зрозуміти більш абстраговані рівні екологічної кризи, відчути власну причетність до її усунення.

Значне місце в системі методів екологічної освіти в школі відводиться бесіді. Основне призначення цього методу полягає в тому, щоб активізувати розумову діяльність школярів і визначити рівень опанування знаннями за темою, що вивчається. Перевірочні питання можуть бути найрізноманітнішими за змістом. Наприклад, у курсі біології для X класу за вірець пропонуються наступні: "Який взаємозв'язок існує між такими природними ресурсами, як ліс та ґрунт? Чому проблема використання земельних ресурсів по суті є екологічною проблемою? Яким чином проблема збереження "дикої природи" співвідноситься з проблемами використання земельних ресурсів та густістю народонаселення? Чому проблема забруднення навколишнього середовища набула такої значущості в індустріальному суспільстві? Яким чином "організм" людини діє в біосфері подібно до ракових клітин, що руйнують тканини хворого?" [10,с.147].

Поставлені запитання мають проблемний характер. Вони спрямовані на виявлення знань з актуальних проблем довкілля та активізацію розумової діяльності учнів. Передбачається, що створення проблемної ситуації буде стимулювати учнів до бесіди. Сміслові навантаження

поставлених запитань, пов'язаних з недосконалістю суспільних відносин, далеко неповними знаннями законів й закономірностей функціонування природного довкілля, наслідків невваженого технічного втручання в природні процеси, зниженням моральної відповідальності за руйнування навколишнього середовища, передбачає усвідомлення ними причин виникнення екологічних проблем, встановлення взаємозв'язків між наявними екологічними проблемами та чинниками соціального, економічного, науково-технічного, культурологічного характеру, що їх пропонують. Відповідаючи на ці запитання, учні повинні оцінити сучасний стан природного довкілля, замислитися над перспективою подальшого життя людини і всього суцього на планеті, робити висновки щодо шляхів поліпшення взаємин людини з природою. У такому контексті питання, що пропонуються для відповіді учням, містять вагомий виховний і дидактичний потенціал, оскільки зачіпляють моральну сферу природоперетворювальної діяльності людини і сприяють формуванню екологічного мислення, вміння розв'язувати завдання екологічного змісту.

Значне місце в процесі екологічної підготовки школярів особливо на молодших та середніх етапах навчання посідає такий метод, як драматизація. Він передбачає використання наступних видів ігрової діяльності: рольові ігри, соціограми, пантоміми тощо. Вони направлені переважно на емоційну сферу учнів. В особах зображуються не тільки епізоди з життя суспільства, але й об'єкти та явища природи: сонце, гори, ґрунт, тварини, рослини, дощ, град, вітер тощо [6,с.540]. Темою для драматизації обирається будь-яка із сучасних проблем довкілля. Прикладом може слугувати інсценівка "Судді та присяжні", включена у навчальний посібник з біології "Взаємодія людини і біосфери" [4,с.152]. За сценарієм із числа учнів пропонується обрати "прокурора", який звинувачує діяльність людини в природі, та "адвоката", який виправдовує її. Кожний з них користується свідченнями декількох свідків. Решта класу виконує роль присяжних засідателів. З позицій екологічної доцільності учні мають розглянути справу про "будівництво аеродрому для надзвукових літаків поруч із населеним пунктом", "перетворення місцевої річки у водосховище", "вирубування лісу для організації пасовиськ", "будівництво портових гаванів на океанському узбережжі" та ін. [4,с.153].

Драматизація є цікавим методом навчання. Його використання сприяє формуванню колективістських навичок спілкування, вміння знаходити спільні рішення щодо усунення або запобігання тих чи інших проблем довкілля, вироблення громадянської позиції відносно запланованих перетворень у природному довкіллі. Важлива функція цього методу навчання полягає також у тому, щоб прищепити учнів до демократичного стилю взаємин у суспільстві, прищепити їм повагу до думки інших людей та сформувати вміння обстоювати власну позицію, якщо вона має суспільну користь.

Практичні методи навчання концентрують у собі лабораторні досліди, складання проектів, трудові дії, спрямовані на розвиток мислення, на формування вміння розв'язувати екологічні проблеми, здійснювати дослідну діяльність школярів та опановувати навички трудових дій [11; 357].

На думку педагогів країн євроатлантичного регіону, ці методи мають сприяти розвитку таких властивостей особистості, як уміння "спостерігати, розуміти, оцінювати й діяти" [13,с.22].

Таблиця 1

**Фрагмент завдань з підручника „Взаємодія людини і біосфери” з виявлення джерел забруднення повітря та визначення правових способів контролю за ними**

Види забруднень	Джерела забруднень	Місцеві та державні заходи контролю за забрудненнями	Стан проблеми
1	2	3	3
свинець	легкові автомобілі, вантажівки, автобуси	державні закони, що передбачають застосування фільтрів	зміни відсутні чи незначні
двооксид сірки	легкові автомобілі, вантажівки, автобуси	державні закони, що передбачають застосування фільтрів	зміни відсутні чи незначні
чадний газ	легкові автомобілі, вантажівки, автобуси,  підприємства спалювання сміття,  надзвукові літаки, місцеві аеропорти	державні закони, що передбачають застосування фільтрів,  закони, що регламентують спалювання  не існує	зміни відсутні чи незначні  поліпшення  погіршення
дим	будівництво у діловій частині міста  бензопили  гучна музика	не існує  не існує  не існує	немає поліпшення до закінчення будівництва погіршення  погіршення

Складено за матеріалами підручника Н. Абрахама „Взаємодія людини і біосфери” [4].

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Визначено, що з метою активізації пізнавальної діяльності учнів із вивчення

і захисту природного довкілля та оптимізації навчально–виховного процесу значна увага приділяється пошуку та реалізації сучасних методів екологічної освіти в школах країн євроатлантичного регіону. Найбільш широке застосування отримали такі методи навчання, як дослідницький, методи спостереження, словесні методи (бесіда, драматизація), методи, пов'язані з участю у різних видах трудової діяльності.

Перспективними, на наш погляд, можуть бути дослідження, присвячені характеристиці та аналізу таких методів навчання, що використовуються у школах країн євроатлантичного регіону, які б відповідали міждисциплінарному характеру екологічної освіти.

### *Література*

1. Карпечук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. институтов /Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Ягупов В.В. Педагогика: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
4. Abraham N. Interaction of Man and the Biosphere. – Chicago: Rand McNally and Company, 1970. – 340p.
5. Acury T.A. and Johnson T.P. Public Environmental Knowledge: A Statewide Survey//The Journal of Environmental Education. – 1987. – V.I.B. – № 4. – Pp. 35 – 39.
6. Arth A.A., Johnson J. N. Dramatization and Gaming for optimum Environmental Survival// Elementary English. – 1973. – V. 50. – № 4. – Pp. 540 – 541/
7. Bruner J. Reverence of Education. – L., 1970. – 235 p.
8. Cummings S.L. Environmental Education: The Central Need //The American Biology Teacher. – 1973. – V. 35. – № 18. – Pp. 450 – 452.
9. Environmental Education // Environmental Education in the CSSR: International Training Course on Environmental Education. – Prague: UNESCO – UNEP, 1983. Part I. – PP. 12 – 131; Part 2. – Pp. 132 – 257; Part 3. – Pp. 258 – 374.
10. High School Biology. Green Version. Second Edition. – Chicago, 1969. – 520 p.
11. Monroe M. and Kaplan S. When Words Speak Louder then Action. Environmental Problem Solving in the Classroom // The Journal of Environmental Education. – 1988. – V. 19. – № 3. – Pp. 38 – 41.
12. Schlesinger W.H. teachers and Students Write a Curriculum on Water Pollution // The American Biology Teacher. – 1973. – V. 33. – № 4. – Pp. 120– 123.
13. Trant A. An Introduction to Environmental Education in European Community // Journal of Outdoor Education. – 1986. – V.58. – № 4. – Pp. 16 – 29.
14. What Do We Mean by Problem–Oriented, Multidisciplinary, Interdisciplinary Project, Socioaffective and Action–Learning Approaches/ Environmental Education for Our Common Future. A Handbook for Teachers in Europe. – Oslo: Norwegian University Press, 1991. – Pp. 36 – 43.

## ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*В статті розглянуто особливості сучасного сімейного виховання, умови його ефективності; а також шляхи вдосконалення взаємодії школи та батьківської громади, запропоновано традиційні та нетрадиційні форми роботи з батьками.*

Наш час, час початку третього тисячоліття – час змін. Як слушно зауважують сучасні дослідники суспільних процесів (С.Б. Кримський, Е. Тоффлер, Л.В. Сохань та інші) ці зміни мають цивілізаційний характер і стосуються як життя суспільства, так і життя окремої людини. Змінюється усе: характер праці, економічна діяльність, технологічна база, організація роботи, але саме головне – змінюються вимоги до основного учасника цього процесу – людини, яка повинна працювати в умовах безперервних змін.

Такі зміни не можуть не вплинути на освітянську діяльність, головна мета якої допомогти дитині оволодіти необхідною кількістю життєво важливих складових, а саме головне – навчитись повноцінно жити і активно діяти у новому складному світі, спираючись на соціальні та духовні цінності.

В цілісному педагогічному процесі важливе місце займає процес виховання – процес цілеспрямованого формування особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення, до того ж особистості необхідної та корисної суспільству [ 1].

На сьогоднішній день у педагогічній літературі зустрічаємо досить велике розмаїття визначень поняття «виховання» (Підласий І.П., Фіцула М.М., Сластьонін В.А., Єрмаков І.Г. та ін.). Автори розглядають сутність терміну з різних аспектів, але всі вони підкреслюють, що процес виховання повинен розумітись як взаємодія і співпраця дорослих і дітей у сфері їх сумісного буття. Це *діяльність*, органічно вплетена в цілісну тканину життя дітей серед інших.

Сучасний виховний процес має цілу низку особливостей. Це і цілеспрямованість, і тривалість, і комплексність, і варіативність та невизначеність. Але найбільш виразною характерною ознакою сьогодення є багатофакторність [2]. Вплив на дитину здійснює така велика кількість різноманітних показників, що іноді їх неможливо навіть врахувати та співвіднести, але саме вони можуть сприяти або ж перешкоджати позитивному виховному впливу на особистість. І саме тому, дуже велика роль у цьому процесі відводиться сім'ї, особливості характеру відносин у якій дозволяють координувати різноманітні виховні фактори.

Як будь-яка дорога починається з перших кроків, так і становлення людської особи – з сім'ї. У філософській літературі іноді людину порівнювали з центром багатьох концентричних кругів. Найближче коло – це сім'я: батьки, дружина, діти; наступне коло – близькі і далекі родичі;

третє коло – співгромадяни і четверте – усе людство. При всій умовності такої образної схеми в ній закладено глибоку думку: людина нерозривно пов'язана з іншими людьми і з суспільством, а найважливіше місце в цьому займає саме сім'я, бо вона дає людині уявлення про життєві цілі і цінності, про те, що потрібно знати і як потрібно поводитися. У сім'ї малюк отримує перші навички реалізації цих взаємин, засвоює норми, які регулюють поведінку в різних ситуаціях повсякденного спілкування. Пояснення і повчання батьків, їх особистий приклад, весь устрій в будинку, сімейна атмосфера виробляють у дітей звички поведінки, критерії оцінки добра і зла, допустимого і засуджуваного, справедливого і несправедливого. Відношення батьків до дітей, один до одного, до родичів, товаришів, сусідів, до суспільства, сприймається дітьми як зразок, модель їх власної поведінки і відношення. «Діти завжди як би є знімком, віддзеркаленням дійсних, часто прихованих від людей сімейних відносин» [3].

Сімейне виховання унікальне за своєю інтенсивністю і результативністю. Адже воно здійснюється безперервно, охоплюючи одночасно всі сторони особистості, що формується, продовжується багато років, засновано на стійкості контактів, а найголовніше, на емоційних відносинах дітей і батьків. До того ж йдеться не тільки про абсолютно природні відчуття любові і довіри, але і про відчуття дітьми своєї безпеки, захищеності, можливості ділитися переживаннями, одержувати допомогу. В процесі сімейного спілкування передається життєвий досвід старших поколінь, рівень культури, відчуттів і поведінки. Іншими словами після фізичного народження дитини в тій же сім'ї відбувається і його друге народження – соціальне. [3]. Ким стане людина – повноцінною особою або моральним виродком, захисником або бідною суспільства – багато в чому визначається тим, наскільки правильне сімейне виховання вона одержала в дитинстві. Адже доросла людина дивиться на явища повсякденного життя через призму вироблених в дитинстві оцінок, понять уявлень, коли його коло спілкування було окреслено, в основному, сім'єю.

Наш період розвитку характеризується достатньо складними і суперечливими суспільно–економічними відносинами і, відповідно, такі ж складні і сімейні відносини, що обумовлюють певні особливості сімейного виховання [4] та взаємодії школи і батьківської громади

По–перше, спроби створити матеріальну базу для нормальної життєдіяльності сім'ї і стабільності мешкання її членів, забирають практично всі сили у дорослих представників. І, на жаль, у багатьох з них, що називається, до виховання дітей просто «руки не доходять».

По–друге, сьогодні батьками стають в дуже молодому, часто просто в юному віці, а це обумовлює недостатню соціальну готовність до виконання своїх батьківських функцій, особливо виховних. В наслідок чого, виникає дисгармонія між обов'язками, покладеними на сім'ю суспільством і її можливостями.

По–третє, це відсутність твердих, сталих духовних інтересів та переконань у дорослих. Стара ідеологія, стара система ціннісних орієнтацій пішла у минуле, а нова ще не в повній мірі прийшла їй на зміну. І, хоча зараз спостерігається цікавість і схильність до філософських витоків українського народу, до релігійних цінностей, до історичного минулого нашої держави, казати про сталі аксеологічні показники, що об'єднували б усі покоління ще передчасно.

По–четверте, сім'ї стають малодітними (одна або максимум двоє дітей), а завдання виховати єдину дитину набагато складніше ніж у великій родині, де іноді виховний вплив здійснюється «автоматично».

І, нарешті, останнє, певні складнощі в розвитку і вихованні дітей створюються ослабленим здоров'ям дитини. Справа у тому, що як показує статистика, практично здорових дітей зараз немає. І саме тому головним завданням сучасної освітньої системи є забезпечення особистісно орієнтованого підходу, що враховує особливості кожного та сприяє розвитку життєвої компетенції дитини, а також допоможе батькам виростити її повноцінним членом суспільства.

Давно вже доведено, що виховання – складний, комплексний процес, здійснюваний самими різними суспільними інститутами. Тому, мені здається, не зовсім точним є використання термінів «сімейне» та «суспільне» виховання, хоча вони міцно прижилися в нашому педагогічному ужитку. Сімейне виховання – це частина соціального, суспільного виховання. Інша справа, що у сім'ї, як учасника виховного процесу, є істотна специфіка, пов'язана з його формами, характером взаємин, правами і обов'язками членів сім'ї. А розуміння цього аспекту дає ключ і до розуміння необхідності тісного зв'язку сімейного і шкільного виховання.

Батьки і педагоги – перші вихователі підростаючого покоління, а школа, в якій учень проводить найбільш продуктивну частину свого часу (і у кількісному, і в якісному відношенні), має величезні можливості для здійснення виховної роботи як з дитиною безпосередньо, так і з його сім'єю.

Питання про взаємини сім'ї і школи, взаємини батьків і педагогів було достатньо складним і проблематичним впродовж практично всієї педагогічної роботи і привертало увагу не тільки педагогів, але і соціологів, юристів, фахівців з етики. Дуже часто, особливо в якихось екстремальних або неординарних ситуаціях, можна почути дискусії на тему: «Хто винен – сім'я або школа?». При цьому, звичайно, завжди були представники двох протилежних точок зору: одні указують на провідну роль шкільного виховання і принижують тим самим роль сім'ї, а інші навпаки, намагаються зняти з школи відповідальність за формування духовного світу учнів.

Вихід з цього замкнутого кола один – взаємозв'язок, взаємозбагачення, взаємопідкріплення і взаємодоповнення виховної роботи сім'ї і школи. Специфічні форми виховання в сім'ї як в мікроколективі із спорідненими зв'язками його членів, що визначають емоційний клімат в



житті дитини, школа доповнює, а при необхідності і коректує своїми направленими діями, що спираються з одного боку, на науково–педагогічні засади, а з другого, на дитячі колективи, що теж здійснюють виховний вплив на особистість.

Але для того, щоб сімейне виховання виявилось успішним необхідно виконання декількох обов'язкових умов [5].

По–перше, наявність сім'ї, як єдиного цілого і психологічної спільності. А це означає, що сім'я повинна створюватись і зберігатися.

По–друге, нормальний сімейний клімат, тобто позитивні відносини між дорослими членами сім'ї.

По–третє, оптимальний виховний клімат, а саме який би сприяв розвитку відносин дитини з батьками.

І, нарешті, чітка система виховних дій, цілеспрямоване і конкретне застосування методів і прийомів виховання.

Як ми вже згадували, зараз на зміну «автоматичній» системі виховання повинна прийти система усвідомленої і цілеспрямованої дії у виховних цілях. А така дія вимагає правильної педагогічної позиції батьків, а значить і наявності у них певної суми педагогічних, психологічних, правових знань. Причому, не просто знань як таких, а уміння застосовувати їх на практиці, керуватися ними в повсякденному спілкуванні з дітьми. Але в той же час треба пам'ятати, що сімейна педагогіка, навіть та, що базується на самих передових знаннях, не може обійтись без професійної.

Школа залишається одним з найбільш авторитетних джерел придбання батьками педагогічних знань, саме вона повинна допомогти їм оволодіти методами і прийомами виховного впливу на дитину, причому робота ця (у чому і перевага школи перед, наприклад, літературою), повинна проходити з урахуванням всіх особливостей і регіональних, і індивідуальних.

У найзагальнішій формі відповідь на питання про взаємодію сім'ї і учбового закладу можна визначити так: повинно йтися про взаємодію сім'ї і учбового закладу як двох основних і рівноправних суб'єктів соціального виховання в період дитинства і юнацтва.

Не обмеження функцій, не зниження відповідальності сім'ї, а інтенсифікація, розширення завдань, поглиблення виховного процесу за рахунок включення в нього педагогічного колективу. Реалізація всіх освітніх завдань, підвищення якості освіти і виховання повинно здійснюватися шляхом сумісного виховання дітей і підлітків учбовим закладом і сім'єю, шляхом їх комплексної діяльності, а не відходом з виховного процесу якоїсь однієї ланки. Зараз вже законом закріплена повна відповідальність батьків за виховання своїх дітей, а значить їх обов'язком є і надання допомоги учбовому закладу, і взаємодія з ним.

Особливо хочеться підкреслити слово *взаємодія*, тобто така форма роботи припускає суб'єкт–суб'єктні відносини. Дуже важливо, щоб сім'я усвідомила б себе як рівноправного союзника школи, що має з нею єдину

кінцеву мету виховання, але різні функції: сім'я повинна усвідомити «потрійність» своїх взаємодій з школою: взаємодопомога, контроль, взаємоконтроль, а також сприйняття педагогічної культури. Таке усвідомлення і витікаюча з нього позиція сім'ї не тільки важливий регулятор дій батьків, але і визначення ступеню впливу школи на їх дітей. Адже ефективність роботи педагогічного колективу багато в чому залежить від того, якій оцінці батьків вона піддається: підтримують або, навпаки, руйнують батьки авторитет педагога, чи правильно вони розуміють виховні цілі учбового закладу, чи немає суперечностей в системі ціннісної орієнтації сім'ї і школи. Учні дивляться на всі шкільні заходи багато в чому очима сім'ї, хоча, в той самий час, вони оцінюють клімат своєї сім'ї багато в чому очима школи і з позиції її моральних цінностей. Інтелект і відчуття учнів є тим фокусом, через який приломлюється виховна взаємодія. Позитивний результат тим вище, чим міцніша і гармонійніша єдність цього впливу.

Для ефективності роботи з сім'єю в сучасних умовах хочеться дати кілька порад як класному керівникові, так і усім педагогічним працівникам, котрих стосуються ці питання.

Починати роботу з батьками обов'язково треба з вивчення сімей учнів. Саме глибоке знання і розуміння особливостей сім'ї дасть максимальний результат, дозволить подолати бар'єр між батьками та педагогами заради оптимального та раціонального співробітництва. Звичайно, таке знайомство повинно відбуватись диференційовано, делікатно, з урахуванням всіх індивідуальних особливостей. При знайомстві з сім'єю та її вивченні педагогу слід пам'ятати головні види сімейних відносин [ 3], що є базовими для існування родини, а саме:

- соціально-біологічні відносини (чисельність та структура сім'ї, спадковість, родинні стосунки, статеві відносини);
- господарсько-екологічні (побут);
- юридичні (правове регулювання шлюбу, особистісних та майнових прав, відносини між батьками і дітьми, питання спадщини);
- моральні (це питання моральних цінностей у сім'ї, почуттів, тобто те, що складає основу формування дитини як людини та громадянина);
- психологічні (психологічний клімат у сім'ї, формування міжособистісних стосунків);
- педагогічні (реалізація виховних функцій, сімейна педагогіка);
- естетичні (культура поведінки, естетика мови, одягу, помешкання, тобто культурна основа родини).

І, хоча головними для нас є, звичайно, педагогічні відносини, треба обов'язково звертати увагу та враховувати усі вищезазначені, бо в психології сім'ї існує закон причинного зв'язку сімейних відносин, сутність якого полягає у тому, що усі без виключення сфери сімейних взаємовідносин мають причинний зв'язок між собою. Тому, якщо спостерігається порушення відносин у одній будь якій сфері, то воно

обов'язково автоматично впливає і на всі інші. І розглядаючи проблеми сімейної педагогіки, треба пам'ятати, що сімейна гармонія є функцією гармонійних відносин в усіх сферах життєдіяльності сім'ї [6].

Провідну роль у роботі з сім'єю відіграє спілкування педагогів з батьками. Воно має подвійне значення. З одного боку, педагоги можуть бачити і чітко формулювати для себе не тільки поточні, повсякденні, але і перспективні завдання, тобто визначити не тільки тактику, але і стратегію своєї діяльності. А з іншого боку, вони можуть одержати повнішу інформацію про учня, глибше вивчити його інтереси, звички, схильності, психологічні особливості, більш того, спілкування з батьками може збагатити педагога новою інформацією, розширити кругозір, поповнити культурний багаж, а, іноді, і арсенал педагогічних знань. Але щоб спілкування було найбільш оптимальним, педагогу треба виконувати декілька правил, нескладних, але дуже необхідних у роботі з родиною:

- створити атмосферу взаємної довіри та доброзичливості у відносинах з батьками;
- обов'язково враховувати вік батьків, рівень освіченості та культури, особливості побутових умов сім'ї;
- домогтись обов'язкового розуміння батьками необхідності об'єднання зусиль з виховної роботи з педагогічним колективом навчального закладу;
- систематично та послідовно проводити роботу щодо формування педагогічної культури.

Що стосується форм роботи, то зараз проблема не у кількості різноманітних заходів, що використовуються, а в їх ефективності та результативності, у створенні цілісного педагогічного середовища. Перелік та сутність деяких традиційних та нетрадиційних форм роботи з батьками наведено у додатку. Але, мені здається, педагогу зараз важливо не стільки оволодіти новими формами, засобами, прийомами виховання, скільки знайти найкорисніше їх поєднання в кожному окремому випадку.

Ще хочеться зауважити, що роботу з батьками треба трактувати не лише як процес безпосереднього підвищення їх теоретичних знань, хоча і це дуже важливо, а і як безпосереднє застосування ними власних знань, соціального досвіду в учбово-виховному процесі. Батьківська громадськість і кожен окремо повинен відчувати себе співавтором при розробці і реалізації конкретних виховних цілей і засобів, програм педагогічних дій з урахуванням особливостей регіону, а також контингенту даного учбового закладу і його сімейно-побутового оточення.

З цією метою треба ширше використовувати діяльнісні методи у роботі з родиною: залучення батьків до проведення різноманітних заходів у школі; вирішення теоретичних та, виникаючих у освітньому процесі педагогічних ситуацій; організацію взаємо навчання батьків, залучення батьків – фахівців в якихось конкретних сферах до консультативної роботи або до організації певних форм роботи у школі, рольові ігри та тренінги тощо.

Диференціація та індивідуалізація у роботі з батьками така ж важлива, як і у роботі з дітьми. За звичай, батьків „диференціюють” лише за віком дітей: батьки молодших школярів, підлітків, старшокласників. Вона, звичайно, правильна необхідна і виправдана. Але у літературі наводиться ще один варіант класифікацій батьківської громади. Він не бездоганний, але цікавий [6]:

- рівень авторитету батьків у дітей та підлітків;
- наявність або відсутність екстремальної ситуації життя та виховання дітей у сім’ї, характер та інтенсивність негативного впливу на дитину (якщо він є);
- характер виховної позиції та об’єктивні можливості виховного впливу (педагогічно сильні, середні та слабкі сім’ї).

Підводячи підсумок усьому вищезазначеному, ми можемо констатувати, що одним з найважливіших інститутів формування особистості дитини є сім’я. Адже саме вона має оптимальні можливості для постійного і інтенсивного впливу на дитину, є носієм специфічного емоційно–психологічного клімату, який неможливо відтворити ні в яких інших обставинах. Саме батьки формують характер, рівень самооцінки та самокритичності, визначають відношення до світоглядних, ідеологічних, моральних та правових цінностей суспільства, надають дітям уроки взаємовідносин у родині, уроки майбутнього подружнього життя. Але в той же час, сім’я сьогоденного дня має дуже багато проблем і невирішених питань сімейної педагогіки і саме професійний педагог повинен стати тим життєвильним джерелом, де батьки змогли б отримати необхідні знання та уміння.

Батькам же необхідно пам’ятати, що їх виховний вплив треба вимірювати не тим як їм вдалось передати молоді власні знання та переконання, а по тому, наскільки вони зуміли підготувати їх самостійно діяти, приймати рішення в умовах, яких немає і не могло бути в житті батьківського покоління.

І ще один важливий аспект успішності виховання в сім’ї – самоудосконалення самих батьків. Виховуючи інтелект, волю, відчуття дітей, необхідно їх удосконалювати і у себе.

#### Додаток А

##### Традиційні форми роботи з батьками:

- лекції (для батьків, для учнів);
- бесіди (індивідуальні, колективні);
- прес–конференції;
- усні журнали;
- диспути;
- зустрічі за круглим столом;
- конференції з обміну досвідом;
- перегляд та обговорення відео сюжетів на педагогічну тему;

- конференції з обговорення педагогічної літератури;
- вечір питань та відповідей;
- дні відкритих дверей;
- консультації з питань теорії і методики сімейного виховання;
- відкриті уроки для батьків;
- вечори «На сімейний вогник»;
- вечори «сімейних традицій»;
- вечір «Портрет сім'ї»;
- виставки (сімейні альбоми, колекції, прикладне мистецтво);
- випуск тематичних газет «Моя сім'я», «Сімейне дозвілля», «Мої батьки»;
- конкурси «Батько, мати і я – справжня сім'я».

#### Нетрадиційні форми роботи з батьками:

- виїзна педагогічна школа (виступ педагогів на виробництві де працюють батьки з питаннями виховання);
  - вивчення родоводу (зустрічі поколінь, роздуми над проблемами виховання, методами виховання та їх дієвістю у сучасних умовах);
  - у сімейному колі (анкетування батьків, індивідуальна допомога сім'ям, практичні заняття, бесіди з представниками медицини, психологами, фахівцями);
  - сімейний лист (зустрічі з батьками, обговорення проблем виховання, діалог поколінь);
  - народна світлиця (звертання до народних традицій, спільна діяльність батьків і учнів, спілкування з природою);
  - день добрих справ (загальна трудова діяльність педагогів, батьків і дітей);
  - вечір великої рідні (організація відпочинку, ігор, театралізованих виступів і тощо);
  - альбом–естафета (із досвіду організації відпочинку в сім'ї)
  - дискусійний клуб (обговорення проблем виховання школярів);
  - клуб «Сімейні традиції»;
  - сімейна скринька (підборка матеріалів із досвіду сімейного виховання);
  - аукціон ідей сімейної педагогіки;
  - батьківський ринг (взаємовідносини батьків, розгляд педагогічних ситуацій);
  - батьківська школа (організується в формі клубу, передбачається проведення диспутів, випуск газет, інформаційних бюлетнів, практичної допомоги);
  - дні довіри (у зазначені дні педагоги, психологи, медики ведуть індивідуальні консультації з питань виховання);
  - сімейні свята в класі (об'єднання зусиль педагогів, батьків, дітей для проведення свят: дні народження, календарні, народні свята).

*Література*

1. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002р. «Про національну доктрину розвитку освіти».
2. Педагогика и психология семейного воспитания / под. Ред. М.П. Осипова. – Минск, 2008. – 359 с.
3. Постовой В. Сучасна сім'я та її педагогіка. – К: Освіта. – 1994.– 62 с.
4. Кузьминський А.І. Педагогіка родинного виховання. – К: Знання, 2006. – 324с.
5. Недведская М. Повышение педагогической культуры родителей в процессе взаимодействия школы и семьи // Нач. школа. – 2007. – №1. – стр. 24–28.
6. Аметова Е.Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини // Педагогіка та психологія. Вісник АПН України. – 2006. – №2. – с.36–43.

*Пилипишко Т.*

**САМОСТІЙНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.**

*В статті надається оцінка самостійності сучасних старшокласників та готовності до підприємницької діяльності в умовах ринкових відносин, підготовці до виконання соціально–економічних завдань підприємницького плану.*

**Ключові слова:** *самостійність, активність, протиріччя, готовність, відповідальність, ринкові відносини, підприємницька діяльність, старшокласники.*

**Актуальність проблеми.** Молоде покоління вступає в трудове життя в умовах ринкових відношень з їх жорстокими законами, і тому особливо необхідне створення сприятливих умов для гарного самопочуття кожного старшокласника. У цьому плані важлива педагогічна допомога молоді в прогнозуванні життєвих планів, турбота про долю випускника школи, особливо соціальної захищеності його прав і перспектив подальшого працевлаштування з урахуванням ускладнень перехідного до ринку періоду. Сучасні старшокласники сьогодні виявилися на своєму віковому рубежі, що вносить визначені зміни у традиційне розуміння особливостей старшого шкільного віку та прагнуть прояву самостійності. Молоді люди не завжди бувають готові до діяльності в ринкових умовах. Це говорить про те, що необхідна підготовка підростаючого покоління до самостійного життя в умовах ринкової економіки, до підприємницької діяльності. Однією з головних складовою цієї підготовки являється виховання самостійності старшокласників стимулювання активності, ініціативності, розвитку творчості, формуванню відповідальності та економічного мислення.

Розвиток самостійності учнів у процесі навчання та виховання – одна з головних проблем психолого–педагогічної науки, педагогічної практики та першочергове завдання сучасного вчителя. Самостійність школяра є умовою успішного розвитку його особистості, лежить в основі активності в пізнавальній діяльності та інших сферах життя.

**Аналіз.** Питання формування самостійності учнів набуло особливого значення в наш час, коли життя з усією гостротою вимагає виховання молоді ініціативною, творчою, що вміє самостійно здобувати знання і використовувати їх на практиці.

Ці питання займають місце в теоретичних дослідженнях радянських педагогів: К.Д. Ушинський М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов, М.Н. Скаткін; психологів: Г.С. Костюк, П.І. Зинченко, Н.А. Менчинська, О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович та сучасних педагогів і психологів: В. Левенець, Н. Яцюк, Т. Кульбачка, О. Демченко, В.Буряк.

**Мета.** Дослідження сутності самостійності старшокласників та їх готовності до підприємницької діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** У тлумачних словниках (3) дається означення слів “самостійний” та “самостійність”. Коли йдеться про значення слова – прикметника “самостійний” як характеристику людини, людської діяльності, вживаються такі синоніми: вільний, незалежний, рішучий, з власної ініціативи і здійснений своїми силами, без сторонньої допомоги, сторонніх впливів та керівництва.

“Самостійність” визначається як властивість і стан, уміння діяти без сторонньої допомоги, самостійно, самостійні дії. З указаних тлумачень значення слова “самостійність” випливає її приналежність до вольової сфери особистості. Вона характеризує людину (школяра) насамперед з точки зору наявності чи відсутності у її діях вольових зусиль.

Самостійність – одна з властивостей особистості. Характеризується 2 факторами: По–перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по–друге, відношенням особистості до процесу діяльності, її результатами й умовами здійснення, а також складаються в процесі діяльності зв'язками з іншими людьми. (4)

Дослідження педагогів і психологів, присвячені проблемі самостійності учнів в їхній навчальній і трудовій діяльності, у повсякденній поведінці, дають змогу уточнити деякі ознаки самостійності учнів.

У своїх дослідженнях В. Левенець стверджує, що самостійною дитиною ми маємо право назвати тільки ту дитину, якій притаманні одночасно всі названі риси: незалежність, ініціатива, критичність. При цьому слід зауважити, що дитина може виявляти ці риси не у всіх, а тільки у певних видах діяльності, тобто сфера вияву її самостійності є обмеженою. Як правило, така діяльність для дитини є нескладною та значно цікавою. Для того, щоб визначити справжню самостійність дитини, вчитель повинен констатувати наявність незалежності, ініціативи та критичності у всіх видах шкільної діяльності – цікавих та нецікавих для неї, легких та складних. Тому діагностувати самостійність дитини як особистісну рису варто саме у таких ситуаціях, які для дитини не є особливо цікавими та легкодоступними.(2)

Н. Яцюк виявила, що самостійність учнів різна в різних значимих для них ситуаціях та видах діяльності. Прагнення до самостійності та здатність

проявити її вищі у здійсненні дітьми щоденних побутових справ, проведенні вільного часу. Значно нижчий рівень під час навчальної діяльності. Спостережується завищене самооцінювання самостійності в багатьох підлітків, що свідчить про розуміння ними важливості цієї якості для людини, зокрема учня, вікове прагнення школярів до самостійності та незалежності від дорослих. (9)

Старший шкільний вік – це рубіж розвитку особистості, коли підлітковий досвід вже недостатній для нормального самопочуття, а дорослий ще не освоєний. Старшокласник змушений у короткий проміжок часу знаходити рішення основних задач подальшого свого розвитку.

Період дорослішання відзначається психологами як особливий перехідний період найбільшого занепокоєння, протесту, кризи і конфлікту поколінь, недовіри до дорослого і переоцінки своїх сил і ресурсів, а також відзначається сензитивністю для формування ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особистості, що сприяє становленню світосприйняття і відносини до навколишнього дійсності.

Прояви самостійності старшокласників набувають особливого характеру. Йому хочеться бути дорослим, і тому часто він виявом самостійності підкреслює, що вже не дитина. Такий школяр свідомо може керувати своєю поведінкою, ставити певну мету і вибирати найдоцільніші шляхи її досягнення.

Самостійність старшокласників виявляється вже в і критичному ставленні до діяльності людей, і в здатності вимотивовано приймати рішення, добиваючись їх здійснення, і в прояві наполегливості, ініціативи. Формування самостійності в старших школярів проявляється в організованій поведінці, дисциплінованості, у свідомому ставленні до виконання завдань.

Характерна риса молодшої людини – формування професійних та життєвих планів. Життєвий план у точному розумінні цього слова виникає тільки тоді, коли предметом розміркувань стає не тільки кінцевий результат, але й засоби його досягнення, путь, яким людина збирається йти, і ті об'єктивні ресурси, які йому дають для цього знадобляться. Життєвий план – це план діяльності. Особливо у старшому шкільному віці бажання проявити самостійність у виборі професії, трудової діяльності. Підприємництво являється привабливою сферою для старшокласників, вони обирають такі професії як економісти, товароведи, бухгалтери, продавці. Сучасна молодь проявляє бажання проявити себе в області менеджмента, економіки та підприємництва.

Але самостійності не може бути без відповідальності, тобто необхідності й обов'язку відповідати за свої дії. Передумовою відповідальності є можливість вибору. Складність у тім, що, вибираючи один шлях, ви тим самим виключаєте другий, а точніше – інші. Тим самим берете відповідальність і за відкинуте, неприйняте. Відповідальність неможлива без правильної, чи, як говорять, адекватної, самооцінки. Адже



нерідко безвідповідальність – наслідок елементарного незнання себе, своїх можливостей. Мова йде про те, щоб старшокласник правильно оцінював свої життєві ресурси: здоров'я, фізичні сили, здатність витримувати емоційні перевантаження, урівноваженість, компетентність і т.д.

Найбільш істотна особливість цього віку полягає в специфічній внутрішній позиції старшокласників, що визначається нової, уперше виникаючої соціальної ситуації розвитку. Зміст цієї ситуації полягає в тім, що на цьому шляху відбувається інтенсивна підготовка молодого людини до безпосереднього рішення проблеми самовизначення, до вибору свого місця в житті. Старшокласник, як відзначають психологи, – це людина звернена у майбутнє. Йде інтенсивний процес самопізнання саморозвитку особистості, зміцнення соціально цінних рис характеру.

**Висновки.** Становлення людини як індивіда й особистості в руслі діяльного підходу варто розглядати як результат взаємодії двох автономних, але нерозривно пов'язаних один з одним рядів розвитку – біологічного і соціального. Це є головним поворотом перехідного віку від дитинства до дорослості. У розвиток вступає нове діюче обличчя, якісно своєрідний фактор – особистість старшокласника.

Щоб жити й успішно функціонувати в надзвичайно мобільному і динамічному суспільстві, млада людина повинна володіти двома прямо протилежно спрямованими наборами якостей. Перше, він повинний володіти стійким твердим ядром особистості, світоглядом, соціальними і моральними переконаннями. Друге, він повинний володіти високою психологічною лабільністю, гнучкістю, здатністю засвоювати і переробляти нову інформацію і створювати щось нове. Без цього особистість неминуче відстане від ходу історії і стане гальмом власного прогресу. Виховання повинне, насамперед, стати вихованням самостійності, творчої ініціативи і соціальної відповідальності, що друг без друга неможливі. Самостійну, творчу особистість формує тільки самостійна творча діяльність.

### Література

1. Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление: Кн. Для старшеклассников. – М. Просвещение 1991, 56 с.
2. Левенець В. Формування навичок розумової самостійності дитини / Левенець В. // Психолог. – 2006 – № 45 с. 15–22
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов под ред. И.Ю. Шведовой. 20–е изд. – М., 1988, 749 с.
4. Педагогическая энциклопедия под ред. И.А. Каирова изд-во «Советская энциклопедия» – М. 1966, 879 с.
5. Пидкадистый П.И. Самостоятельная работа учащихся. – М., 1976, 69 с.
6. Петровский А.В. Психология Академия. – М., 2002, 497с.
7. От рождения до смерти под ред. Реана А.А Олма-Пресс – М., 2003, 412 с.
8. Федоренко І.П. Формування самостійної роботи учнів у навчально-виховній роботі школи “Радянська школа”, – К. 1963
9. Яцюк Н. Розвиток самостійності школярів // Психолог. – 2004. № 23 – с. 9 – 11

## ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглядається сутність, удосконалення й необхідність впровадження методу евристики в навчанні.*

*Ключові слова: евристика, творчість, проблема, знання, освоєння, діяльність, метод пізнання, навчання, вчитель, учень, істина.*

**Постановка проблеми.** Сучасний соціальний і економічний розвиток України потребує перебудови системи освіти і визначає серед інших такі напрямки: розвиток активності, самостійності і творчих здібностей майбутніх фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які по–перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, по–друге, зможуть самостійно приймати рішення, тобто створювати власними силами нові науково–технічні цінності в майбутньому. На жаль, учні, незважаючи на те, що мають солідну теоретичну підготовку, часто відчують невпевненість і стикаються з утрудненнями в ситуаціях, для розв’язання яких потрібен досвід творчої діяльності. Усе це є свідченням того, що майбутніх спеціалістів треба навчати творчого підходу до роботи ще тоді, коли вони перебувають на шкільній лаві.

Проблемою дослідження є визначення місця й ролі евристичного методу у навчальному процесі, а також пошук найбільш ефективних евристичних прийомів і методів особливо важливих для розвитку творчого мислення.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Теоретичні передумови й елементи евристичного навчання містяться в роботах Ж.–Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерєва, С.Френе, Р.Штайнера, Г.С. Альтшуллера, М.И. Махмутова, В.И. Андрєєва, А.В. Хуторського й ін. Психологічні проблеми евристичної діяльності учня розглядалися П.К. Енгельмейєром, А.Н. Луком, К.Г. Юнгом, А.В. Брушлинським, В.С. Юркевич, В.Н. Пушкіним, Ю.К. Кулюткіним і ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз особливостей і ресурсів евристичного методу навчання при формуванні й розвитку творчих здібностей особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «евристика» увів в III столітті н.е. давньогрецький математик Папп Олександрійський, який узагальнив праці античних математиків. Методи, відмінні від чисто логічних, Папп об’єднав під умовною назвою «евристика». Його трактат «Мистецтво вирішувати завдання» можна вважати першим методичним посібником, що показує, які прийоми варто використовувати, якщо завдання не можна вирішити за допомогою математичних і логічних способів.

Евристика – наука про відкриття нового.

Сьогодні більш відомо легендарний вигук «Еврика!», що належить Архімеду (287–212рр. до н.е.) і пов'язане з відкриттям їм основного закону гідростатики. «Еврика» (грец. *ευρηκα* – я знайшов) у переносному значенні означає вираження радості при виникненні нової ідеї, рішенні складного завдання. Внутрішнє осяяння, просвітління думки, що виявляє суть питання, – незмінні атрибути творчого процесу. В архімедівській «евриці» укладений весь зміст дії, який зв'язує воєдино накопичений ученим досвід і його інтуїцію. У взаємодії точного й інтуїтивного мислення криється загадка так званих «ага–рішень», що обумовлюють перегони в науці й освіті.

Творчість – процес створення нового. Прообразом евристичного навчання є метод питань і міркувань Сократа. Давньогрецький філософ і педагог Сократ (469–399рр. до н.е.) шляхом особливих питань і міркувань допомагав співрозмовникові самостійно приходити до постановки або рішення проблеми; у результаті істина відкривалася не тільки учневі, але й вчителю. Його метод знайшов відображення в прогресивних теоріях навчання й одержав назву сократичного або евристичного.

Евристика (від грец. «*heuriska*») – відшукую, знаходжу, відкриваю. Евристичний метод припускає народження знань замість їх «передачі». Свій метод Сократ порівнював з повивальним мистецтвом, називаючи його «майєвтикою» (від грец. *maieutike* – акушерське, повивальне мистецтво). Сократ вважав, що, допомагаючи народженню істини в інших людях, він продовжує в духовній області справу своєї матері, «дуже досвідченої й строгої повитухи Фенарети».

Про учнів, які до нього приходили, Сократ казав, що вони нічому не можуть навчитися, просто самі в собі вони відкривають багато прекрасного «якщо, звичайно, мали». Уточнення «якщо, звичайно, мали» говорить про те, що Сократ не вважає всіх людей рівними у пізнавальних можливостях. Однак здатність людини до народження знань не виступала для Сократа незмінною й могла, на його погляд, розвиватися. Іноді він вважав, що перед тим, як народжувати знання, людина повинна як би «завагітніти», тобто придбати деяку основу для наступних суперечок і міркувань.

У своїх бесідах Сократ визнає унікальність кожної людини й істинність кожної думки, що не просто підтверджує право учня на помилку, але й право на знання, яке є помилковим з точки зору, наприклад, вчителя.

Сократ витягає знання, сховане в людині, точніше, у його безсмертній душі. Пізнання, по Сократу, – це пригадування, організоване спеціальним образом, а це означає, що в людині потенційно міститься все те, що вона хоче пізнати. Таким чином, процес освіти є переклад знань людини зі схованого стану в явний.

Основою системи Сократа є принцип «знаючого незнання», тобто визнання недостатності знань про будь-яке, навіть найпростіше поняття й розгортання на цій основі процесу пізнання–пригадування. «Я знаю, що нічого не знаю» – початкова евристична формула Сократа. Слідом за нею

йде уточнення того, що саме він не знає, тобто «опредмечування» незнання, виділення й фіксація об'єкта незнання з наступним його освоєнням – дидактичний процес, протилежний по своїй суті розповсюдженому «вивченню відомих знань».

По Сократу, у будь-якій людині «живуть вірні думки про те, чого вона не знає». І якщо її «часто й по-різному запитувати», то ці думки починають «ворушитися» у неї, «немов сни».

Які способи «запитування» Сократа, що спонукують до «ворушіння» прихованих у людині знань? Аналіз античних діалогів, викладених учнем Сократа – Платоном (427–347рр. до н.е.), дозволив виявити наступні дидактичні елементи його системи:

- іронія, що викриває учня, та й самого вчителя в незнанні;
- формулювання виникаючих протиріч або штучне створення протиріч для виявлення наявного незнання;
- індукція, що припускає сходження від окремих уявлень до загальних понять;
- конструювання дефініцій понять у напрямку від поверхневих до більш глибоких визначень понять;
- пропозиція співрозмовникові на вибір двох і більше варіантів рішення проблеми, що виникла ;
- залучення власного досвіду для підведення до вже відомої відповіді або, навпаки, для створення напруженості, у яку вчитель виявляється залучений з тим же незнанням, що і його співрозмовник;
- рефлексія обговорення, що відбувається, поверненням до вихідних передумов або суджень.

У найбільш загальному виді метод Сократа базується на наступних методологічних позиціях. По-перше, вчитель і учень у своєму діалозі знаходять згоду в загальному предметі обговорення. По-друге, співрозмовники відшукують серед різних випадків те загальне, що є визначальним для частковостей, тобто приходять до визначення понять. По-третє, у ході діалогу застосовується внутрішній критерій істинності виникаючої думки, тобто здійснюється перевірка: чи погодиться думка, що з'явилася, сама із собою й з, тими, що впливають із неї, чи ні.

Сократ організує діяльність таким чином, щоб вона завжди приводила до створення нових продуктів: усвідомленню незнання, виявленню протиріч, формулюванню проблем, конструюванню дефініцій. Така діяльність продуктивна й евристична по своїй суті, хоча в античний час ці терміни не застосовувалися. Для позначення продуктивної діяльності використалося поняття «творчість», що трактувалося як «перехід з небуття в буття».

Діяльність Сократа була творчою, тобто діяльністю, яка переводила істину з небуття в буття, але її відмінність від матеріальної творчості полягала в створенні продуктів зовсім іншого плану – знань. Для даного процесу треба було інше поняття, ніж в той час було поняття творчості.

Виникла необхідність у понятті, що позначає творчість знань. Це поняття пізніше було названо «евристика».

Сократа можна вважати основоположником евристичного навчання. Відмінність цього типу навчання від традиційного складається в зміні співвідношення між знанням і незнанням:

1. Традиційний орієнтир навчання – переклад незнання в знання: «дати знання», «одержати знання» – ці фрази відображають звичний зміст взаємодії учня й вчителя. Вважається, що в процесі навчання, знання учня збільшуються. Результативність навчання учень може виражати у формі знань про свої знання: «Я знаю, що в мене є наступні знання...». Освіта одержує форму своєрідного накопичення, яке існує в системах навчання більшості сьогodнішніх шкіл і вузів.

2. В евристичному підході, переводячи незнання в знання, учень зіштовхується з парадоксальною ситуацією збільшення незнання, оскільки саме воно «опредмечується», стає очевидним і перетворюється в знання про незнання: «Я знаю, що в мене ще немає наступних знань ...». Освіта стає механізмом саморуху, оскільки учень орієнтується не на одержання відповідей (тобто знань), а на відшукування питань (тобто незнань).

У цих двох протилежних дидактичних підходах закладена передумова конструювання принципово нового типу освіти. Можливо, що ефективним способом такого конструювання може стати сам метод Сократа, віднесений до протиріччя між двома даними підходами.

Метою евристичного навчання є створення учнями особистого досвіду й продукції, орієнтованої на конструювання майбутнього в зіставленні з відомими культурно–історичними аналогами. Евристичне навчання більш універсально й застосовується у всіх шкільних предметах, у тому числі й у предметах емоційно–образної й спортивної орієнтації. Наприклад, діти можуть створювати художні твори, придумувати свої гімнастичні вправи на розвиток певних груп м'язів.

Об'єктами пошукової пізнавальної діяльності в евристичному навчанні є не тільки проблеми й завдання, але й самі учні, їх індивідуальний особистісний потенціал, креативні, когнітивні, рефлексивні й інші процедури й види діяльності. Евристичне навчання приводить також до розвитку не тільки учнів, але й вчителів, яким доводиться організовувати навчальний процес частіше в ситуаціях «незнання» істини.

Оскільки учень в евристичному навчанні ставить власні цілі, відкриває знання, робить методологічну й навчальну продукцію, то зміст освіти для нього виявляється варіативним і розвивається (змінюється) у ході діяльності самого учня. Учень стає суб'єктом, конструктором своєї освіти. Він – повноправне джерело й організатор своїх знань, не менш важливий, ніж вчитель або підручник. Учень складає план своїх занять, визначає особисту позицію відносно ключових проблем з різних областей діяльності, наприклад: розробляє власну версію походження світу, виконує математичне дослідження, складає вірші, придумує технічну конструкцію.

Процес навчання насичується особистісними знаннями й досвідом учнів. У результаті учні вибудовують індивідуальні траєкторії в освітніх областях, які досліджують. Одночасно вони знайомлять із класичними досягненнями фахівців у досліджуваних областях, але не обмежуються лише засвоєнням зовнішнього матеріалу.

Здатність відкривати нове закладена в природі людини. Тому евристичні здібності є особистісною якістю людини. Під евристичними здібностями розуміються комплексні можливості учня в здійсненні діяльностей і дій, спрямованих на створення їм нових освітніх продуктів.

Продуктом евристичної діяльності є сформульована дитиною мета, якої раніше в неї не було, і яка була знайдена нею як спосіб рішення проблеми у навчальній ситуації, яка виникла.

Ціль евристичного навчання полягає в тому, щоб надати учням можливість творити знання, створювати освітню продукцію по всіх навчальних предметах, навчити їх самостійно вирішувати виникаючі при цьому проблеми. Забезпечити досягнення цієї мети допомагає наступний принцип: із всіх питань навчальної програми учні можуть створювати свої аналоги. Вони можуть визначати індивідуальний зміст занять по предмету, ставити цілі, відбирати теми, планувати, контролювати й оцінювати свою роботу. Чим більший ступінь включення учнів у конструювання власної освіти забезпечує вчитель, тим повніше проявляється їх індивідуальна самореалізація.

Учневі немає потреби вдруге відкривати всі знання й досвід людства. Але головні питання буття й фундаментальні проблеми досліджуваних курсів первинно починають вирішуватися в особистій діяльності учня.

Творчість – це завжди вихід за рамки, зміна існуючих знань, норм, створення нового змісту, не включеного попередньо в програму засвоєння. Тому в евристичному навчанні контролю підлягає не стільки ступінь засвоєння готових знань, скільки творче відхилення від них. Основний критерій оцінки – особистісний прогрес учня, порівняння його із самим собою за певний період навчання. Перевірці й оцінці, а також само- і взаємооцінці підлягають: а) розвиток особистісних якостей учня; б) його творчі досягнення у досліджуваних предметах, в) рівень засвоєння й випередження освітніх стандартів.

**Висновок.** Витяг схованих у людини знань може бути не тільки методом навчання, але й методологією всієї освіти. Евристичне навчання – це навчання, яке ставить метою конструювання учнем власного змісту, цілей і змісту освіти, а також процесу її організації, діагностики й усвідомлення.

Об'єктами пошукової пізнавальної діяльності в евристичному навчанні є не тільки проблеми й завдання, але й самі учні, їх індивідуальний особистісний потенціал, креативні, когнітивні, рефлексивні й інші процедури й види діяльності.

Евристичне навчання ставить і вирішує якісно нове завдання: розвиток не тільки учня, але й траєкторії його освіти, включаючи розвиток цілей, технологій, змісту освіти.

### Література

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно–исследовательской деятельности: Методическое пособие. М., 1981.
2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Учебное пособие. Казань, 1994.
3. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2–е изд. Казань, 2000.
4. Армстронг Г. Эвристический метод обучения или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов / Извлеч. и пер. А.П. Павлова. М., 1900.
5. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М., 1990. С. 218–221.
6. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений. М., 1970. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. Платон. Собр.соч.: В 4 т. М., 1990–1994.
7. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. М., 1967.
8. Халаджан Н.Н. Аутоинженеринг. Фундаментальный курс творческой ориентации личности. М., 1995.
9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М., 2003.
10. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно–практического исследования // Педагогика. 1999. № 7. С. 15–22.
11. Школа творчества: Сб. ученических работ/ Под ред. А.В. Хуторского. Ногинск, 1996.

*Колган Т.*

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*Стаття присвячена проблемі визначення поняття громадянська компетентність у сучасній педагогіці. Здійснюється аналіз сучасних поглядів на зміст цього поняття, подаються деякі дефініції цього терміна.*

**Ключові слова:** громадянська освіта, громадянськість, громадянська компетентність, громадянські знання, громадянські уміння, громадянські цінності, громадянське ставлення, громадянські настанови.

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** В епоху становлення української державності, інтеграції України в європейське і світове співтовариство важливою є орієнтація на людину, націю, пріоритети духовної культури, виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. Через це українське суспільство надає важливого значення проблемі громадянськості.

Під час становлення громадянського суспільства основним завданням

сучасної моделі освіти є формування свідомого громадянина, що досягається через розвиток громадянської компетентності особистості. Що ж до формування громадянської компетентності в учнів старших класів, то це питання ще не знайшло належного відображення в наукових працях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Сучасні словники подають такі визначення цього поняття: „громадянськість – усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов’язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становще. Громадянськість є важливою рисою морального обличчя людини. Формування почуття громадянськості дітей та молоді – важливе завдання школи” [3, с. 75] чи „громадянськість – усвідомлення кожним громадянином своїх прав і відповідальності за функції держави, яка має гарантувати ці права” [12, с. 216] тощо .

На думку українського політолога С. Рябова, „громадянськість – це морально–психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави” [10, с. 13] .

В. Сухомлинський кінцеву мету всіх бесід громадянської спрямованості вбачав у тому, „щоб людина стала думати про себе, побачила очима суспільства саму себе” [11, с. 364].

Саме на досягнення кінцевого результату – формування свідомого громадянина – й спрямована сучасна модель освіти. Життєвий досвід дитини (особи) будь–якого віку – вирішальний чинник формування особистості, а вся система навчання і виховання повинна допомогти їй виявити в собі й розвинути те, що їй органічно притаманне.

Отже, результативність розвитку громадянськості залежить від ступеня розвиненості в особистості вмінь і навичок самоорганізації, самоуправління, здатності до критично–творчого мислення, самоактивності тощо. А виявом сформованої громадянської особистості є її громадянська компетентність – здатність людини ефективно й відповідально заради розвитку демократичного суспільства реалізовувати свої права та обов’язки.

**Формування мети статті (постановка завдання)...** Метою статті є аналіз наукових розвідок щодо тлумачення терміну „громадянська компетентність”. Мета зумовлює вирішення таких **завдань**:

- 1) проаналізувати стан теоретичної розробки поняття „громадянська компетентність” у сучасній науці;
- 2) уточнити складові компоненти поняття „громадянська компетентність”;
- 3) визначити основні здібності, які розвиваються в учнів загальноосвітніх шкіл під час формування „громадянських компетентностей”.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Оновлення освітньої системи, її демократизація вимагають підвищеної уваги до пошуку нових шляхів удосконалення формування громадянської компетентності учнівської молоді. У березні 2005 року було розпочато проект



„Громадянська освіта – Україна”. Проект організований та здійснюється компанією „Cambridge Education” (Велика Британія) спільно з Міністерством освіти і науки України. Мета проекту – формування системи демократичної громадянської освіти в Україні із зосередженням уваги на учнях 9–11–х класів (10–12–х класів за 12–річною системою навчання).

У педагогічній літературі поширеним є поняття „громадянська освіта”. Громадянська освіта – система навчально–виховних заходів, що забезпечують формування громадянської компетентності особистості, як сукупності: громадянських знань; громадянських умінь; громадянських цінностей, ставлень, настанов [8, с. 5–6] (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

Г Р О М А Д Я Н С Ь К А К О М П Е Т Е Н Т Н І С Т Ь	Громадянські знання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- філософсько-культурологічні та морально-етичні;</li> <li>- політологічні;</li> <li>- правові;</li> <li>- економічні;</li> <li>- соціальні.</li> </ul>
	Громадянські уміння	<ul style="list-style-type: none"> <li>- у політичній сфері суспільного життя;</li> <li>- у правовій сфері політичного життя;</li> <li>- у суспільній сфері суспільного життя;</li> <li>- у економічній сфері суспільного життя;</li> <li>- загальнопізнавальні.</li> </ul>
	Громадянські цінності, ставлення, настанови	<ul style="list-style-type: none"> <li>- загальнолюдські;</li> <li>- демократичні;</li> <li>- національні.</li> </ul>

Поширеним у сучасній педагогічній науці є визначення громадянської компетентності як здатності захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби людини й громадянина, української держави і суспільства.

Сучасні учені дають різні дефініції цьому терміну.

Російський учений В. Маленков вважає громадянську компетентність структурним рівнем громадськості [4, с. 24].

Іншої думки дотримується О. Пометун. Вона вважає, що громадянська компетентність включає в себе певний рівень психологічної готовності особистості до громадянськості, тобто активного суспільного життя [6, с. 40], має чотири складових: знанневий, ціннісний, діяльнісний, процесуальний [7, с. 19].

І. Тараненко зазначає, що громадянська компетентність – розвиток

здатностей бути громадянином, який володіє демократичною, громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовий до компетентної участі в громадському житті. Громадянська компетентність інтегрує в собі когнітивні, емоційні, діяльнісні вміння [3, с. 164].

Л. Омельченко серед основних груп компетентностей особистості виділяє громадянську (політико–правову) як сукупність певних здібностей особистості, що визначають рівень її політичної та правової культури, відповідність її життєдіяльності правовим принципам, установленим державою (з погляду цивільного, адміністративного, кримінального законодавства тощо) [5, с. 82–84].

Загалом зарубіжні і вітчизняні науковці зазначають, що будь–які компетентності змінні і залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти та самовизначення особистості в соціумі. У деяких країнах світу під громадянською компетентністю розуміють компетентність політичну, що включає компетентності пов’язані з виконанням ролі громадянина. Німецькі учені, наприклад, дають визначення соціальної співучасті як мистецтва жити в спільноті. У Нідерландах політичну компетентність розуміють як активну громадянську позицію, у Данії – участь у вільному демократичному суспільстві, розділяючи відповідальність, права, обов’язки.

Проаналізувавши літературні джерела, ми виявили, що такі країни як Австрія, Бельгія, Фінляндія не виокремлюють громадянську компетентність як ключову, що розуміється як виховання справжнього громадянина країни, але водночас соціальній компетентності надають елементів громадянськості. Австрійці, наприклад, соціальну компетентність визначають як здатність брати відповідальність за державу; за навколишнє середовище. У Бельгії й Фінляндії науковцями соціальній компетентності дається визначення – активна участь в житті суспільства, поняття рівних можливостей.

Нижче наведемо деякі назви компетентностей, які охоплюють зміст громадянської компетентності (див. табл. 2.).

Таблиця 2

Документи Ради Європи	Проект стандарту, Росія	А. Хуторський (Росія)	І. Єрмаков (Україна)	Регіональна програма впровадження компетентнісно орієнтовано підходу в навчально–виховний процес (Донецьк, Україна)
Політична	У сфері громадянського виховання	Загально–культурна	Громадянська	Громадянська
Загально–культурна			Життєва	

Із вищезазначеного виділяємо такі ознаки громадянської компетентності: усвідомлення значення української державності, незалежності й суверенності України; знання та вміння користуватися своїми основними правами та обов'язками; знання основ конституційного, кримінального та цивільного права; знання політичної системи країни та свідома участь у її політичному житті; усвідомлення цінності права; суспільно–політична активність.

Поряд з тим, громадянську компетентність можна тлумачити й як сукупність певних знань, умінь, навичок, переживань, емоцій, переконань особистості.

Формування громадянської компетентності має бути спрямоване на опанування особистістю вищеназваними компонентами громадянськості, що передбачені ціннісним, діяльнісним (технологічним), процесуальним (особистісно–творчим) напрямками її набуття.

У науковій літературі громадянська компетентність передбачає такі здібності: орієнтуватися в проблемах сучасного суспільного життя в Україні; застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод громадян; взаємодіяти з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України; ухвалюють індивідуальні та колективні рішення, враховуючи власні інтереси й потреби громадян, суспільства і держави. Підкреслимо, що в дослідженнях, присвячених проблемі формування громадянської компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл, на жаль недостатньо виявлені навчально–педагогічні умови, що забезпечують результативність її формування під час навчання в школі.

**Висновки...** Отже, компетентнісний підхід є одним із основних у громадянській освіті, тому слід звернути увагу на два аспекти:

1) здійснення компетентнісного підходу не можливе без отримання громадянських знань; громадянських умінь; громадянських цінностей, ставлень, настанов;

2) процес становлення громадянської компетентності здійснюється тільки завдяки взаємодії вчителя та учня, у широкому розумінні.

Враховуючи вищезазначене, стверджуємо, що поняття „компетентність”, „компетенція”, „компетентнісний підхід”, „громадянська компетентність”, „громадянськість” є складовими громадянської компетентності.

Отже, громадянська компетентність, на нашу думку, – здатність особи самостійно діяти в різних життєвих ситуаціях, вирішувати проблеми громадянського життя, співіснувати в соціумі. Вона є однією з основних компетентностей особистості; здатність особи взяти на себе громадянську відповідальність означає бути компетентною в громадянській сфері, громадянському суспільстві.

*Література*

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47–53.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково–методичний посібник / За заг. ред. І.Г. Єрмакова – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 620 с.
4. Маленков В.В. Динамика гражданственности в России в постсоветский период: структурно–деятельностный подход: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2006. – 24 с.
5. Омельченко Л.П. Настільна книга класного керівника. – Х.: Вид. група «Основа». – 288 с.
6. Пометун О.І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні в ХХ столітті: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. – К., 1996. – 40 с.
7. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–20.
8. Пометун О., Бака Т., Кузьменко О., Фідря О. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти // Історія та правознавство. – 2007 р. – № 4 (104). – С. 5–9.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито–Центр, 1999. – 396 с.
10. Рябов С.Г. Політологія. Словник термінів і понять. – К.: Наук. думка, 1996. – С. 13.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5–ти т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1997. – С. 364.
12. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х.: ВД „ШКОЛА”, 2006. – 1008 с.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Панасенко Е.

ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ФАХІВАЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

*У статті розглядаються професійні вимоги до фахівців із соціальної роботи у Великій Британії, аналізуються основні нормативні документи, що визначають необхідні для соціального працівника знання, вміння, навички та особистісні якості.*

**Ключові слова:** вимоги, знання, вміння, навички, фахівці з соціальної роботи, Велика Британія.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап суспільного розвитку, що має назву кризовий, характеризується загостренням соціально–економічних, соціально–педагогічних, психологічних проблем. За таких умов особливо актуальною стає проблема підготовки висококваліфікованих фахівців із соціальної роботи, які покликані надавати педагогічну, психологічну, психотерапевтичну, соціальну допомогу людям, які її потребують. У цьому плані значний інтерес для України становить досвід Великої Британії, де існують давні традиції, досягнення в соціальній сфері, виважені вимоги до працівників соціальних служб.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що окремі аспекти проблеми особистості фахівця із соціальної роботи, його професійної компетентності частково висвітлюються в роботах І. Григи, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик, І. Миговича, В. Поліщук та ін. Проте підходи британських учених до визначення професійних вимог до соціальних працівників зовсім не розглядаються, що й зумовило написання даної статті.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз професійних вимог до фахівців з соціальної роботи Великої Британії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Соціальний працівник – посередник в системі взаємодії особистості із соціумом, який впливає на формування виховуючих, гуманістичних, морально і фізично здорових відносин у суспільстві та родині. Він сполучна ланка між особистістю і державно–громадськими соціальними службами, організаціями та установами, які покликані піклуватися про людину та її родину [1].

Складність і висока відповідальність професійної діяльності соціального працівника вимагає наявності певних знань, умінь та навичок.

Вимоги до рівня знань та умінь соціального працівника у Великій Британії викладені в Академічних Стандартах у сфері соціальної роботи (Subject Benchmark Statement for Social Work) та Національних Професійних Стандартах у сфері соціальної роботи (National Occupational Standards for Social Work).

В Академічних Стандартах у сфері соціальної роботи було визначено базу знань, що необхідні соціальному працівнику для ефективної соціальної роботи, а саме: знання законодавчої системи, освітньої системи, охорони здоров'я, організації управління британською системою соціального забезпечення з урахуванням її мінливої політичної, економічної і соціальної структури, теоретичних моделей соціальної роботи з дітьми, молоддю, з окремими людьми, групами, родинами тощо [10].

Працівники соціальних служб Великої Британії також повинні мати знання з фізіології, педагогіки, психології, соціології, політології, історії, права, медицини, інформатики, володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні, економічні процеси, відзначатися високою загальною культурою і культурою спілкування, професійним тактом та емоційною стійкістю, здатністю викликати довір'я і симпатію у людей, передбачати наслідки своїх дій, уміти приймати правильні рішення в будь-якій ситуації.

На думку більшості британських вчених, працівники соціальних служб повинні знати, поважати відмінності в расі, релігії, мові, культурі і національності користувачів послуг і, відповідно, знати, як вирішувати проблеми, пов'язані з дискримінацією [9; 10].

Теоретичні знання, безсумнівно, сприяють оволодінню певними практичними вміннями та навичками.

Національні Професійні Стандарти у сфері соціальної роботи Великої Британії визначають вміння, що необхідні соціальному працівнику:

1) визначати потреби користувачів послуг, аналізувати обставини для складання плану подальших дій;

2) реагувати на кризові ситуації, взаємодіяти з користувачем послуг з метою розвитку його особистості та незалежності, змінити його життя на краще, допомагати у прийнятті обґрунтованих рішень, захищати інтересів користувачів послуг;

3) оцінювати ризик та контролювати все, що становить небезпеку будь-кому, в тому числі собі та колегам;

5) нести відповідальність за виконання своїх обов'язків;

6) працювати в межах погоджених стандартів соціальної роботи;

7) вирішувати складні етнічні питання та конфлікти [11].

Для соціального працівника професійно необхідним є уміння поважати гідність кожної дитини, сім'ї й групи, а також їхні громадянські свободи і права на приватну власність, конфіденційність і захист [4].

На думку М. Баркера (M. Barker) та П. Хардікера (P. Hardiker), найважливішими вміннями працівників соціальних служб є такі:

– слухати інших з увагою;

– здобувати інформацію, збирати необхідні факти для складання звітів;

– створювати та підтримувати професійні стосунки, пов'язані з допомогою;

- спостерігати за вербальною та невербальною поведінкою користувачів послуг, інтерпретувати її;
- спонукати користувачів послуг (окремі особи, сім'ї, групи) до вирішення проблем;
- обговорювати емоційно значущі теми, підтримуючи користувача послуг;
- працювати над новими підходами у вирішенні проблем користувачів послуг;
- визначати потреби користувача послуг;
- проводити дослідження та інтерпретувати отримані результати;
- розуміти та нейтралізувати конфлікти;
- забезпечувати зв'язок між різними службами організацій;
- розуміти і виражати потреби користувачів послуг з метою залучення ресурсів для їх вирішення [3].

М. Доел (M. Doel) та С. Шардлоу (S. Shardlow) поділили професійні вміння та навички працівників соціальних служб на три групи, а саме: *комунікаційні* (здатність знаходити спільну мову з користувачем послуг), *інструментальні* (опанування писемними і усними прийомами захисту інтересів користувача послуг), *аналітичні* (здатність виділяти головне, висувати гіпотезу, здатність аналізувати ситуацію та гнучко змінювати план дій) [8].

На думку британських теоретиків С. Банкса (S. Banks), С. Бісмана (C. Bisman), Д. Уотсона (D. Watson), успіх професійної діяльності майбутнього соціального працівника залежить не тільки від оволодіння ним системою теоретичних і практичних знань, а й від наявності у нього певних особистісних властивостей, а також від неухильного виконання ним етичних норм і принципів. Вищезгадані вчені до обов'язкових якостей, притаманних соціальному працівникові, відносять об'єктивність, тактовність, чесність, надійність, делікатність, зрілість суджень, соціальну інтуїцію, стійку систему цінностей, справедливість, уважність і спостережливість, терпимість, терплячість, витримку, наполегливість, цілеспрямованість, принциповість, доброту, любов до людей, самокритичність, комунікативність, оптимізм, силу волі, емпатію, адекватність самооцінки, прагнення до самовдосконалення, свободу вибору та конфіденційність [2; 5].

Всі професійні стандарти і вимоги до соціального працівника у Великій Британії базуються на Кодексі професійної поведінки та етичних нормах для соціальних працівників та їхніх роботодавців (Codes of practice for social care workers and employers), в якому наголошується, що соціальні працівники повинні успішно виконувати свої обов'язки при роботі з людьми, культура, переконання та життєвий досвід яких в значній мірі відрізняються від їх власних, тобто за будь-яких обставин соціальні працівники повинні діяти неупереджено [6].

Для фахівця з соціальної роботи важливо також вміти налагоджувати позитивні професійні відносини не тільки з користувачами послуг, а й з колегами. Оскільки у сучасних умовах для швидкого й ефективного надання соціальних послуг соціальні працівники тісно співпрацюють з фахівцями з інших галузей (освіти, юриспруденції, медицини та ін.), для ефективного співробітництва всім задіяним фахівцям необхідно усвідомлювати та цінувати внесок кожного професіонала при наданні необхідних послуг клієнтам, а також долати перешкоди, що виникають у спільній праці [6].

Установлено, що користувачі послуг точно знають, які якості вони хочуть бачити у майбутніх соціальних працівників і, як правило, приділяють більшу увагу особистісним якостям кандидатів, ніж успіхам у навчанні, таким, як доброта, турботливість та співчуття, чесність та повага, надійність та пунктуальність [13].

У відповідності з «Вимогами до підготовки фахівців у сфері соціальної роботи» (Requirements for social work training) компетентним соціальним працівником може вважатися тільки той, чия практична діяльність спирається на загальнолюдські та моральні цінності, втілюється в житті за допомогою кваліфікованих прийомів і озброєна теоретичними знаннями і методами практичного аналізу [12].

**Висновки.** Отже, специфіка діяльності соціального працівника вимагає органічного поєднання відповідних професійних і особистісних якостей. Всі вищезгадані професійні якості професійного працівника мають винятково важливе значення в його професійній діяльності. В кожній конкретній ситуації фахівець з соціальної роботи повинен приймати нестандартне рішення, щоб досягти найкращих результатів.

### *Література*

1. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Міщик Л.І. – Запоріжжя: Промінь, 1999. – 248 с.
2. Banks S. Ethics and Values in Social Work / Banks S. – London: Palgrave Macmillan, 2006. – 251 p.
3. Barker M. Theories of Practice in Social Work / Barker M., Hardiker P. – London: Academic Press, 1981. – 270 p.
4. Beresford P. Advocacy // Speaking Out for Advocacy. A Report of the National Conference / P. Beresford. – London: Labyrinth, 1994. – P. 91–108.
5. Bisman C. Social work values: the moral core of the profession / C. Bisman, D. Watson // British Journal of Social Work. – 2004. – № 34 (1). – P. 109–123.
6. Codes of Practice for Social Care Workers and Employers [online] / [ed. M. Wardle]. – London: General Social Care Council, 2002. – 23 p. – Available from Internet: <[www.gsc.org.uk](http://www.gsc.org.uk)>.
7. Doel M. Social Work Practice: Exercises and Activities for Training and Developing Social Workers / Doel M., Shardlow S. – Aldershot: Gover, 1993. – 265 p.
8. Paley J. The Devolution of Social Work Knowledge / J. Paley // Journal of Social Work Education. – 1984. – № 3 (2). – P. 19–24.



9. Subject Benchmark Statements: Social Policy and Administration and Social Work / [ed. P. Williams]. – London: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2000. – 139 p.
10. The National Occupational Standards for Social Work / [ed. D. Freeth]. – Leeds: Topss UK Partnership, 2002. – 63 p.
11. The Requirements for Social Work Training [online] / [ed. J. Smith]. – London: Crown Copyright, 2002. – 20 p. – Available from Internet: <[www.doh.gov.uk/swqualification](http://www.doh.gov.uk/swqualification)>.
12. Wenman H. Working towards full participation [online]. – London: General Social Care Council, 2005. – 46 p. – Available from Internet: <[www.gsc.org.uk](http://www.gsc.org.uk)>.

*Попельнюх О.*

### **ПРОДОВЖЕННЯ ПОГЛЯДІВ М.О. КОРФА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

*У статті досліджено актуальність педагогічних поглядів М.О. Корфа та їх розробка в роботах сучасних українських педагогів, значення його доробку для формування української педагогічної матриці.*

Творча спадщина педагогів минулого має цінність не тільки з огляду на їх роль у формуванні національної педагогічної теорії. Великої ваги є й питання їх впливу на сучасну педагогічну науку, а також подальший розвиток ідей просвітників ХІХ ст. в діяльності та працях сучасних педагогів.

У зв'язку з цим безперечний інтерес представляє педагогічна спадщина М.О. Корфа. Окремі положення педагогічної системи просвітника та їхня характеристика висвітлювались у роботах сучасних дослідників (Л. Бондар, В. Землянська, В. Мосіяшенко та ін.). Проте в роботах не відзначається вплив ідей просвітника на розвиток сучасної педагогічної теорії й практики. Здійснений аналіз педагогічних праць М.О. Корфа та публікацій з історії українського шкільництва надав можливість постежити актуалізацію його дидактичних ідей у творчому доробку сучасних педагогів.

Серед представників педагогіки ХХ століття, які роздумували над схожими питаннями, що ставила й намагалася вирішити „корфівська” педагогіка, можна назвати, наприклад, О.Ф. Музиченка, ідеї якого про зв'язок виховання й освіти багато в чому нагадують, а в деяких випадках ідентичні позиції М.О. Корфа.

Так, в роботі „Якою повинна бути школа?”, встановлюючи принципи шкільної організації в Радянській Україні, О.Ф. Музиченко відзначав категоріальний зв'язок „виховання” й „освіти” з пріоритетом загальної освіти над спеціальною. Педагог писав, що „виховувати” в школі – це означає рівномірно й глибоко розвивати всі інтереси в учні, що і є першою ознакою загальної освіти. Розглядаючи питання, загальноосвітня чи спеціальна школа вигідніша для народу, О.Ф. Музиченко висловлювався за її загальноосвітній характер. Він відмічав, що ті люди, які одержали спеціальну підготовку без загальної, у своїй роботі не можуть придумати

чого–небудь нового, якого–небудь поліпшення або удосконалення, не можуть винайти чого–небудь дуже хорошого. Без загальної підготовки з людей „виходять переважно несамостійні працівники, які вміють робити свою справу тільки так, як інші до них робили” [3, с. 425–426].

Ідейну схожість з педагогікою М.О. Корфа можна зустріти у ряді творів видатного українського педагога В.А. Сухомлинського. Його відома педагогічна трилогія „Серце віддаю дітям”(1969), „Народження громадянина”(1970) і „Листи до сина”(1977) містить ряд концептуальних положень, які слідує у руслі педагогічної парадигми, заданої роботами А. Дістервега, К.Д. Ушинського й М.О. Корфа.

Так само, як і М.О. Корф, у роботі „Серце віддаю дітям” В.А. Сухомлинський виходив з принципу наочності як особливості образного мислення, що властиве дитині перед вступом до школи і в перших класах середньої школи. Проте педагог бачив таке сприйняття світу як ступінь до розвитку абстрактного мислення. Він зауважував, що дитина мислить образами, фарбами, звуками, однак з цього зовсім не виходить, що її не треба вчити абстрактному мисленню. Підкреслюючи важливість наочності, велику роль природи в розумовому вихованні, досвідчений педагог бачить у цих чинниках засіб розвитку абстрактного мислення й цілеспрямованого навчання [7, с. 114].

Далі нагадаємо, що М.О. Корфом теоретично розроблена ідея про вирішальну роль учителя початкової школи в передачі знань і активну взаємодію вчителя й учня, першого як провідника знань, а другого не як пасивного суб'єкта, а рівноправного об'єкта в діалозі. Вона здавалася утопічною сучасникам педагога, проте знайшла реалізацію в педагогічних розробках В.А. Сухомлинського, актуальних для формування національної парадигми освіти ХХІ століття.

Дослідженням установлено, що про актуальність висловлених думок М.О. Корфа для сучасної педагогічної науки може свідчити подальший розвиток принципів індивідуалізації й підготовки вчителів у розвитку української педагогіки. Яскравим прикладом цього є підручник „Педагогічна майстерність” (2004), у передмові до якого автори відзначають, що до наших днів збереглася модель навчання, заснована на предметоцентричній традиції. Відповідно до неї професійне навчання зводиться до засвоєння предметних знань та інформації з теоретичних курсів педагогіки та психології. У роботі пропонується модель, де студент–не об'єкт, який механічно засвоює й відтворює знання, а суб'єкт навчання й сучасної практики шкільного життя [165, с. 5].

Про нові підходи до підготовки та навчання майбутнього педагога, створення позитивного нового досвіду, нової педагогічної технології навчання студента йдеться у монографії проф. Л.С. Нечепоренко „Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності”(2004). Автор наголошує на завданні „перетворення суперпозиції вчителя і субординованої позиції учня в індивідуально–рівноправні позиції” [4, с.

19]. Як актуальні й значущі для сучасної педагогіки визначає суб'єкт–суб'єктні відносини проф. А.М. Бойко. У роботі „Виховання людини: нове і вічне”(2006) вона відзначає, що завдяки суб'єкт–суб'єктним відносинам загальноосвітня школа може сприйняти особистісно і соціально–смыслову систему виховання. Це забезпечить „повне саморозкриття потреб і можливостей учнів, педагогічної компетентності вчителів, формує їхню взаємодовіру, взаєморозуміння і взаємоповагу, від чого залежить ефективність педагогічного процесу [2, с. 32].

На думку В.А. Сухомлинського, яку він практично реалізував на прикладі „Школи радості” в Павлишській середній школі, „потік інформації – ось найважливіша умова повноцінного розумового розвитку. Те, що дитина бачить сама, – це ще не потік інформації. Людське виховання в тому й полягає, що старші передають дітям свої знання про навколишній світ, енергією своєї думки постійно живлять потік інформації, що впливає на дитину. Педагог посилається на А. Дістервега, який писав, що поганий учитель підносить істину, а хороший учить її знаходити. Він переконаний, що в наші дні дослідницький підхід до явищ навколишнього світу набуває особливо великого значення. Тому дуже важливо, щоб „спосіб мислення учнів ґрунтувався на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало накопичення, аналіз, зіставлення й розвиток фактів” [7, с. 122, 124].

Індивідуальність у підході до учня, навчання красі рідної мови й пісні, формування класної бібліотеки, розуміння мовної культури як дзеркала духовної культури, прагнення до гармонії педагогічних дій можна назвати схожими й глибоко близькими за духом рисами педагогічних переконань М.О. Корфа та В.А. Сухомлинського.

Погляди М.О. Корфа на професійні й морально–етичні якості вчителя також знайшли подальший розвиток у працях відомого українського педагога. Не випадково В.О. Сухомлинський дійшов висновку, що весь комплекс духовних і фізичних якостей в єдності з професійною майстерністю складає таке цілісне явище, як педагогічна культура вчителя. Таку назву має й одна з частин його книги „Розмова з молодим директором”.

У зв'язку з цим слід зауважити, що педагогічна культура як особливо актуальна проблема знайшла свій подальший розвиток у працях сучасних педагогів – теоретиків і практиків. Так, вона є напрямком досліджень, що здійснюються кафедрою педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Це свідчить про певну традицію у відношенні до особистості й майстерності вчителя в працях вітчизняних педагогів минулого та сучасних.

Отже, маємо підстави стверджувати, що такі характерологічні риси, як сходження від практики до теорії й повернення у сферу прикладної діяльності, а також сприйняття системи учень–учитель як взаємозбагачуваної й суб'єкт–суб'єктної, так яскраво виражені в педагогічній системі М.О. Корфа, є важливими рисами вітчизняної

педагогічної матриці, що неодноразово підкреслювалося дослідниками філософії освіти.

Як відзначає дослідник В.П. Андрущенко, описуючи філософсько-педагогічні ідеї відомого сучасного українського філософа В.І. Шинкарука, „за його переконанням (Шинкарука), сутність освітньої системи виявляється у здатності формування цілісної, гармонійної особистості, духовний світ якої – розум, почуття і воля – зумовлюють її бути Людиною. Виховання внутрішньої потреби й здатності людини до співчуття, милосердя, співпереживання, людинолюбства є серцевиною основного освітньо-виховного процесу” [1, с. 470].

В.П. Андрущенко відстоює тезу про те, що практика показала, що, найбільш правильним вирішенням справи національного відродження є поступове відродження україномовної школи, починаючи з початкової [1, с. 353]. Дослідник наводить у приклад діяльність відомих українських педагогів В. Сухомлинського, О. Захаренка, М. Гузика, І. Беха, В. Бондара, С. Гончаренка І. Зязюна, С. Максименка, О. Савченка, багато хто з яких пов'язав свою діяльність із сільською школою. Вона й до сьогодні зберегла традиції народної земської школи М.О. Корфа з її зв'язком з побутом, народними традиціями та моральними засадами української ментальності.

Про цю традицію писав С.М. Ніколаєнко у статті „Роздуми з нагоди 70-річчя видатного українського педагога Олександра Захаренка”. Автор наголошував, що саме в українському селі ще й дотепер збереглися дорогоцінні вікові духовно-моральні засади, традиції, національна культура, буттєвий устрій всього нашого народу. На його думку, „історична пам'ять, національні традиції, спадщина вітчизняних корифеїв-педагогів закликають нас усвідомити, країна і народ, нездатні змалечку прищепити своїм громадянам любов до праці, вміння якісно і відповідально працювати, не мають майбутнього” [5].

Таким чином, проведене дослідження надало можливість зробити висновок про те, що основне концептуальне ядро педагогічної системи М.О. Корфа зберігає свій евристичний потенціал. Теоретичні висновки й практична діяльність педагога залишаються актуальними як для дослідження історії української педагогіки, так і для практичної апробації в системі початкової освіти, перш за все в малокомплектних сільських школах.

Дослідження принципів педагогічної системи М.О. Корфа дозволило, показати її зв'язок з сучасною педагогікою та розвиток традицій у педагогіці В.А. Сухомлинського, теорії розвиваючого навчання В.В. Ельконіна-Давидова, в педагогічних поглядах українських сільських педагогів, які зберігають потенціал народної української педагогіки, що необхідно враховувати при побудові національної парадигми освіти в XXI столітті.

### *Література*

1. Андрущенко В.П. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій

- в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ „Атлант ЮЕМСІ”, 2005.
2. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне. – Полтава: Техсервіс, 2006.
  3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія /Уклад.: О.О. Любар; За ред.: В.Г. Кремень. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
  4. Нечепоренко Л.С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності. Монографія. – Х.: Видавничий центр ХНУ, 2004.
  5. Ніколаєнко С.М. Роздуми з нагоди 70-річчя видатного українського педагога Олександра Захаренка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//http://www.tovarish.com.ua/print/Shkola\\_mai\\_6161.html](http://www.tovarish.com.ua/print/Shkola_mai_6161.html).
  6. Педагогічна майстерність: Підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. /[І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; За ред.: І.А. Зязюн. – 2-е вид., допов. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. –
  7. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Рад. шк., 1985.

*Пучко А.*

## ІНТЕГРАЦІЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У СВІТОВІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

*У статті висвітлюється питання щодо інтеграції вальдорфської педагогіки у світовій цивілізації. Розглядаються міжкультурний та культурно-індивідуальний аспекти вальдорфської педагогіки.*

**Ключові слова:** *вальдорфська педагогіка, вальдорфська школа, міжкультурний та культурно-індивідуальний аспекти вальдорфської педагогіки.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** У кінці ХХ – на початку ХХІ століть педагогічні освітні системи, зберігаючи свою специфіку, прагнуть до інтернаціоналізації і міжнародної інтеграції. На міжнародних конференціях, що проходять під егідою ЮНЕСКО, актуалізуються процеси інтернаціоналізації освіти, обговорюються питання про цілі і завдання освіти у ХХІ ст., зазначається, що інтернаціоналізація в освіті домінуватиме на зламі століть[3, с.9].

Безумовно, кожна педагогічна система, маючи свою історичну, національну, культурну специфіку, спрямована на досягнення певних педагогічних, психологічних цілей, ґрунтується на різних дидактичних концепціях. Педагогічні системи, що формувалися під впливом філософських концепцій, орієнтовані на визначальну роль внутрішніх попитів особистості, на задоволення яких спрямовані форми і методи виховання і навчання. В таких системах домінують внутрішня екзистенція суб'єкта, його бажання, наміри, спонукання, нахили, імпульси. Вони розвиваються на принципах гуманізму, вільного виховання, на створенні умов самореалізації, самовираження, самоактуалізації особистості. В центрі таких педагогічних систем є той, хто навчається. Ці педагогічні системи спрямовані на неформальний педагогічний процес, спонтанну взаємодію

між суб'єктами навчання, на ситуативну самоактуалізацію особистості, яка знаходить своє відображення в пізнавальній діяльності, в можливості вибирати, вільно висловлювати свої думки, у повній автономності, що сприяє максимальному розвитку індивідуальних особливостей і здібностей. На таких позиціях стоїть і діє педагогічна система Р.Штайнера – вальдорфська педагогіка, яка існує в Європі та за її межами ще з початку минулого століття і займає чинне місце у світовій цивілізації. Саме вальдорфську школу ЮНЕСКО визнало як школу XXI століття [3, с.67–68].

**Аналіз досліджень і публікацій** у цьому напрямку доводить, що вальдорфська школа як самобутній педагогічний феномен стала предметом особливої уваги дослідників наприкінці XX століття. В сучасних українських і російських психолого–педагогічних джерелах педагогічний феномен вальдорфської школи досліджувався Н. Абашкіною, А.Агафоновим, Г. Апостоловою, В. Бліновим, Т.Васильєвою, О. Іоновою, С. Лупаренко, Л. Масол, В. Новосельською, О. Папач, В. Пікельною, А. Пінським, Ф. Хортон, О. Черкасовою. Наукові праці цих авторів присвячені вивченню окремих аспектів організації вальдорфської школи, розкриттю сутності ідей цієї концепції, дослідженням спадщини засновника альтернативної педагогічної системи Р.Штайнера.

**Мета даної статті** полягає у висвітленні питань інтеграції вальдорфської педагогіки у світовій цивілізації, визначенні міжкультурного та культурно–індивідуального аспектів вальдорфської педагогіки, пропаганда позитивного зарубіжного досвіду, використання його вчителями в нашій країні не тільки в умовах вальдорфської, а й загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Першу вальдорфську школу було відкрито для дітей робітників і службовців сигаретної фабрики Вальдорф–Асторія в м. Штутгарті (Німеччина) у 1919 році. Педагогічну концепцію цієї школи розробив німецький філософ і педагог, дослідник творчості Гете і Шіллера, Рудольф Штайнер. Він втілює у цій школі розроблене ним філософське вчення – антропософію, відповідно до якого розвиток здібностей до пізнання приводить людину до досконалості.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей “вільного виховання” і “гуманістичної педагогіки”. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла [1].

Успішно пройшовши випробування часом упродовж багатьох десятиріч, вальдорфська гуманістична педагогіка доводить, що тільки індивідуальний підхід до особистості дитини сприяє розкриттю і розвитку її потенціальних можливостей і здібностей, готує дитину швидко пристосовуватися до нових умов дорослого життя. У вальдорфських школах вчать жити та навчатися упродовж усього життя.

Вальдорфська педагогіка – явище не тільки європейське або німецьке, за нею стоїть загальнолюдський культурний імпульс, актуальний для

нашого часу. Незважаючи на єдину основу, кожна вальдорфська школа має своє індивідуальне обличчя і в регіоні, де вона розташована, стає культурним центром, де постійно проходить щось цікаве. Вальдорфська школа являє собою варіант гуманної школи.

Вальдорфська педагогіка сьогодні – це міжнародний культурно–освітній рух. Під час гітлерівського режиму вальдорфські школи у Німеччині було закрито. Після другої світової війни Вальдорфська педагогіка набула поширення в багатьох країнах, і сьогодні практично на всіх континентах функціонують такі школи.

Учителі вальдорфських шкіл прагнуть втілити принципи штайнерівської педагогіки в сучасну освітньо–виховну практику. В одних з них окремі методичні знахідки служать додатком до традиційного навчального процесу, в інших – вчителі, ґрунтовно і серйозно ознайомившись з основними поняттями штайнерівської педагогіки, що стосуються науки про людину, намагаються оновити навчальний процес тощо [4].

З метою підтримки вальдорфської педагогіки і, взагалі, вільної системи шкільного навчання в усьому світі, в 1971 році було засновано культурно–освітню вальдорфську асоціацію “Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера”.

Спочатку вальдорфська педагогіка повністю розповсюдилася в Європі та Північній Америці. У 70–ті та 80–ті роки вальдорфські школи з'явилися у Південній Америці та Австралії, а з 1986 року в Африці (Південній Африці), у 90–ті роки – в Азії. Об'єднання “Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера” зробило значний внесок у розвиток вальдорфських шкіл на цих континентах.

У 1970 році у 20 країнах світу діяло 90 вальдорфських шкіл, а сьогодні в 67 країнах працюють понад 1000 таких шкіл: з них 72 розташовано у Латинській Америці, 22 – в Африці, 108 – у Східній Європі, 44 – в Азії [8].

Особливої уваги асоціація надає підтримці вальдорфських шкіл у східних регіонах. У східній частині Центральної Європи, у Східній Європі та в Азії, незважаючи на важкі умови, виникло понад 150 вальдорфських шкіл.

За ініціативи країн Центральної та Східної Європи у 1993 році було створено “Міжнародну асоціацію вальдорфської педагогіки у країнах Середньої та Східної Європи, а також у країнах, які знаходяться далі на Сході”, “Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel– und Osteuropa und weiter östlichen Ländern e.V.” В той же час назва виражає якість спільної партнерської праці на міжнародному рівні.

Сьогодні ІАО об'єднує й підтримує понад 40 щорічних заходів щодо підвищення кваліфікації та здобутті відповідної освіти тими, хто працює у вальдорфських школах. Акцент у роботі ставиться на кваліфікації вальдорфських вчителів. Курси проводяться циклами, кожен з яких триває декілька років. Крім того, співробітники ІАО консультують вже практикуючих вальдорфських педагогів у питаннях побудови та проведення

уроків, у створенні навчальних програм, у впровадженні системи самоврядування в вальдорфських школах.

ІАО сьогодні здійснює свою діяльність у Вірменії, Естонії, Грузії, Казахстані, Киргизії, Хорватії, Латвії, Литві, Молдові, Польщі, Румунії, Словенії, Чехії, Україні та Угорщині.

ІАО тісно співпрацює з педагогічною секцією Вільної Вищої Школи при Гетеанумі (Дорнах, Швейцарія) Pädagogische Sektion der Freien Hochschule am Goetheanum (Dornah, Schweiz), з асоціацією “Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера” у Берліні, Freunde der Erziehungskunst R.Steiners e.V. in Berlin, зі спілкою Вільних вальдорфських шкіл у Німеччині в Штутгарті, Bund der Freien Waldorfschulen in Deutschland e.V. in Stuttgart, а також з чисельними вальдорфськими організаціями та ініціативами у різних країнах [5], [6].

В Україні, вальдорфські школи не існували, наприкінці 80-х років розпочалося їх масове поширення, нерідко – без урахування соціально-економічних умов та особливостей розвитку вітчизняної освіти, її філософського фундаменту, педагогічних і культурних традицій. Проведення в Україні міжнародних семінарів із вивченням вальдорфської педагогіки сприяло поширенню цієї системи в нашій країні (Семінар з вальдорфської педагогіки, який проходив 2–13 жовтня 1995 р. у м. Харків, Трьохрічний семестровий семінар “Освіта дорослих” у 1995–1997 р. у м. Одеса та інші). Результатом такої діяльності стало відкриття в Україні багатьох приватних закладів вальдорфської орієнтації, зростає кількість державних загальноосвітніх шкіл з експериментальними класами, які діють за ідеями специфічної вальдорфської педагогічної системи, на базі яких у травні 2001р. за наказом Міністерства освіти і науки України розпочато експеримент “Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні”.

Сьогодні в Україні такі вальдорфські центри, школи та дошкільні заклади діють в Одесі, Дніпропетровську, Києві, Львові, Харкові, Донецьку, Кривому Розі, Івано–Франківську, Кам'янці–Подільському, Сімферополі, Херсоні та ін. Суспільний інтерес до них невпинно зростає, вони мають стійку тенденцію широкого впливу на педагогічну громадськість. Вальдорфські центри здійснюють активну видавничу діяльність щодо видання літератури для вчителів, батьків, психологів, видання спеціальних журналів з проблем виховання тощо. В Україні створено Асоціацію вальдорфських ініціатив, яка сприяє становленню нових шкіл.

В одних країнах виникнення нових шкіл відбувається бурхливо, в інших – спокійно, але скрізь – непросто, оскільки виникають вони в умовах уже сформованої освітньої системи. Основний тягар у створенні вальдорфських шкіл лягає на плечі вчителів і батьків. Вони повинні дотримуватися двох найважливіших умов: перша – по-справжньому щиро любити дітей і бажати їм щастя; друга – дитині потрібний гармонійний розвиток, її треба навчити вчитися, залучити до світової культури.



Вальдорфська педагогіка прагне виростити дітей справжніми громадянами світу і паралельно познайомити їх із різноманітним багатством їх регіональної культури. І те й інше обумовлює один одне, оскільки зростаючий занепад всесвітньої культури може призвести до нового націоналізму і фанатизму.

Вальдорфський рух має міжкультурні аспекти. Ми визначили деякі з них:

– згідно з виглядом людини, кожна дитина, незважаючи на її походження, расову причетність, релігію, яку вона сповідає, сприймається як неповторний індивід, який розвиває свої індивідуальні здібності, відповідає своїм індивідуальним імпульсам і бажає їм наслідувати. Враховуючи це, існували й існують вальдорфські школи, наприклад у Південній Африці та Намібії як „товариство всіх кольорів веселки“, в якому люди всіх кольорів шкіри і соціального походження дружно співіснують один із одним. Відповідно до цього вальдорфські школи в Ізраїлі працюють над педагогічними проектами, які знайомлять єврейських та арабських дітей;

– згідно того, що майже в усіх країнах світу державна підтримка вальдорфських шкіл є вільною, це означає, що недержавна шкільна ініціатива відсутня, всесвітній вальдорфський рух залежить від міжнародної солідарності. Ці школи підтримує асоціація „Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера“, яка діє завдяки багатьох пожертвувань і добровільних і членських внесків. Ось чому майже всі німецькі вальдорфські школи входять до цієї асоціації. Слід зазначити, що в скандинавських країнах вальдорфські школи підтримуються на державному рівні;

– різноманітне шкільне співробітництво, яке виявляється у різних формах, наприклад, в обміні учнями чи в консультаційній підтримці. Асоціація „Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера“ кожного року направляє свою „добровільну службу“ (Freiwilligendienst) у кількості 500 молодих людей (серед них багато колишніх учнів вальдорфської школи) по багатьом місцям роботи в усьому світі (дитячі садки, лікувально–педагогічні та соціально–терапевтичні ініціативи). Це збагачує культурне взаєморозуміння;

– виховання для єдиного мультикультурного майбутнього: через зміст і форму проведення уроків розкрити справжній інтерес до всього світу. Вивчення кількох іноземних мов починаючи з першого класу, ознайомлення з культурою та народними традиціями країн, мова яких вивчається, впливає на світогляд дитини, виховує повагу та толерантність, громадянську позицію тощо

Поряд із цим багато німецьких вальдорфських шкіл організовують проектні подорожі (Projektreisen) старших класів у прилежні країни, наприклад у Східну Європу, маючи на меті підтримку щодо реалізації будівельних проектів. Цілий ряд вальдорфських шкіл один раз на рік влаштовує WOW–Day (Waldorf One World), на якому учні шкіл представляють свої проекти, які корисні дітям усього світу. Частково учні

самі організують і проводять Міжнародні молодіжні конференції (Internationale Jugendtagungen), наприклад конференцію по захисту світу „Walk Your Talk“, що проходила у травні 2007 року в Ізраїлі або Конгрес „ConnAction 2007“ у Німеччині.

Заснована Р. Штайнером вальдорфська педагогіка має культурно–індивідуальний аспект і не є „продуктом експорту“: вона не може бути просто перейнята іншими культурами із багатьох причин:

1) Духовний вигляд людини. В антропософії суть і характер дитини знаходяться в центрі завдань вальдорфської педагогіки. Для одного він сверхкультурно–людський, для іншого повністю індивідуальний. Тому вальдорфська педагогіка за своєю сутністю є „Вихованням до свободи“ (як і назва книги Франса Карлгрена та Арне Клінгборг) [2].

2) Р.Штайнер не розробив ніякого навчального плану для вальдорфської школи. В роки заснування першої вальдорфської школи він надав вчителям поради стосовно навчальних тем, які особливо підходять дітям відповідно до їх розвитку та віку та яким чином розтлумачити це дітям. Ці рекомендації після смерті Р.Штайнера набули подальшої розробки вальдорфськими вчителями на основі набутого ними досвіду. Вони стають важливим підґрунтям вчителям, які, спираючись на власний досвід й знання своїх дітей, повинні планувати та розробляти свої індивідуальні уроки із урахуванням соціальної та культурної інтеграції відповідного регіону. Казки, історії, легенди, міфи, які розповідаються на уроках в початковій школі повинні належать до регіону, в якому вони знаходяться. Запропоновані Р. Штайнером рекомендації ні в якому разі не обмежуються елементами “середньоевропейської культури”, а навпаки містять загальнолюдське та історичне. Навчальний план вальдорфської школи не може бути перейнятим за рецептом іншими культурами. Єдиним і незмінним при всій конкретизації вальдорфської педагогіки в усій її багатообразності у релігійних, культурних і соціальних умовах життя різних народів цієї землі залишається – вальдорфська педагогіка завжди орієнтується на конкретних дітей і закони їх розвитку.

3) Вальдорфські ініціативи, які виникають у всьому світу є місцевими ініціативами, незважаючи увагу на деякі винятки. Виникненню нової вальдорфської школи передуює велика спільна робота батьків: спочатку, як правило, слід створити дитячий садок, з якого пізніше органічно виникне вальдорфська школа.

4) Вальдорфська педагогіка працює над збереженням і відродженням регіональної і надрегіональної культурної спадщини.

Стає зрозумілим, що завдання прихильників вальдорфської школи полягає в перетворенні та адаптації вальдорфської педагогіки до умов конкретної країни і культури.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Завдяки жвавому культурному житті і справжньому інтересу до світу

вальдорфська педагогіка протистоїть загальній тенденції до втрати інтересу до всесвітньої культури, національному та регіональному егоїзму.

До самих вагомих завдань всесвітнього вальдорфського руху належить подальше поглиблення та укріплення вальдорфської педагогіки на західному світі, подальше розповсюдження у бідних країнах, розширення ідей вальдорфської педагогіки та її практики у світовій цивілізації.

Через описане стає зрозумілим те, що розвиток вальдорфської педагогіки у світі є жвавою подією, що також потребує більше наукових праць. Ця дослідницька праця ні в якому разі не завершена. Порушені тут питання в багатьох випадках майже ще задовільно не опрацьовані. Але вальдорфці в усьому світі знають про ці насущні питання і кожен день досліджують їх. Наприклад, у Таїланді дослідницька робота ведеться по індивідуалізації вальдорфської педагогіки. В Південній Америці вальдорфські вчителі постійно досліджують питання щодо кращій інтеграції регіональної культури на уроці. Подальшого дослідження, на наш погляд, потребують питання організації диференційованого навчання в вальдорфських школах з урахуванням індивідуалізації цього процесу.

### *Література*

1. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико–методологические аспекты. – Харьков: «Бизнес Информ», 1997. – 300с.
2. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе: Пер. с нем. – М.: МЦВП, 1993. – 272с.
3. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція (Монографія). Вінниця: “Нова книга”, 2007. – 656с.
4. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики: Метод. Пособие для преподават. и студ. педвузов/Пер. с фин. А. Ойттинен. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176с.
5. Brater M. Schule ist bunt. Eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt. Freies Geistesleben, 2007. – S.98.
6. Handbuch Freie Schulen./ Redaktion Wolfgang Müller. Rowolt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1999. – S.161–162.
7. Weltliste der Waldorf– und Rudolf–Steiner–Schulens sowie der Lehrerbildungsstätten. Website: [www.waldorfschule.de](http://www.waldorfschule.de)

*Кулешова В.*

## **ІСТОРИКО ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СЕРЕДОВИЩЕ»**

**Постановка проблеми.** Інтенсивні зміни в соціокультурному і економічному житті суспільства задають нові орієнтири у всіх сферах суспільного життя, у тому числі і в освіті..

Разом з тим позитивні зміни в освітній системі не будуть повними, якщо не враховується середовище, в якому розвивається особистість студента.

Актуальність даної проблеми для педагогічної теорії і практики обумовлюється такими чинниками:

- середовище навчального закладу є соціально–педагогічним феноменом, що акумулює в собі педагогічну теорію і практику, якісне

здійснення педагогічної діяльності, співпрацю зі студентами, обумовлене культурно–історичним розвитком суспільства;

- збільшену значущість вивчення культурного середовища про що свідчать сучасні процеси формування і розвитку освітнього середовища навчального закладу ;

- існує тісний взаємозв'язок з проблемами професіоналізму і педагогічної культури педагогів.

Взаємостосунки культури і освіти були предметом досліджень А.Арнольдова, А.Ахутіна, С.Батракової, М.Бахтіна, В.Біблера, Є.Бондаревської, О.Бурова, В.Гриньової, П.Гуревича та інші.

У історії педагогіки проблема формуючого впливу середовища на розвиток особистості дитини відображена в дослідженнях філософів і вчених педагогів переважно в аспекті аналізу ролі і значення середовища у вихованні людини Ф.Дістервег, А.Лазурський, П.Лесгафт, К.Ушинський та ін.

Але існує необхідність дослідити історичний аспект поняття «середовище» у педагогічній науці.

Основна частина. У освітній практиці та педагогічній науці зріс інтерес до проблематики середовища. Це пов'язано з усвідомленням значної ролі середовища в житті людини, її впливу на розвиток особистості дитини. Так, М. Мід зазначає, що географічне положення та історико–культурний розвиток країни активно впливають на процес розвитку людини. Концепції чинників середовища фактично лежать в основі різноманітних теорій детермінації середовища. Наприклад, у теорії географічного детермінізму можна знайти відомості про те, як впливає клімат, рельєф місцевості та інші природні чинники на характер зайнятості і господарську діяльність, спосіб життя населення, особливості архітектури і планування поселень і, зокрема, на систему виховання і розвиток особистості.

У ХХ столітті соціологами були знайдені нові каузальні залежності людської поведінки від суспільної організації, діяльності спільнот з їх вдачами, звичаями і властивим їм лігитивним порядком.

Учені дійшли висновку, що середовище може виконувати як руйнівну, так і творчу роль по відношенню до людини. Саме цей аспект середовища привертає педагогів–практиків і дослідників, що цікавляться можливостями її використання в освітніх цілях.

Використання підходу середовища дозволить визначити роль і значення середовища, ціннісні орієнтації, що впливають на розвиток особистості, що висуваються ученими різних наукових напрямів і шкіл, структурні його елементи.

Проблема впливу середовища на розвиток людини була об'єктом досліджень, починаючи з XVII століття. Англійські матеріалісти XVII ст., французькі просвітителі XVIII в. відстоювали думку про необхідність враховувати в розвитку людини сенсу середовища. Під терміном «середовище» переважно малося на увазі середовище соціальне, а під

«впливом середовища» – роль соціальних чинників формування особистості (К.Гельвецій, Д.Дідро, Р.Оуен).

При цьому філософи минулого розуміли під соціальним середовищем щось незмінне, що фатально зумовлює долю людини, яку, у свою чергу, розглядали як пасивний об'єкт впливу середовища.

Проте думки учених розділилися. Одні вважали, що необхідно розвивати особистість у вільних умовах середовища, інші вважали за краще говорити про виховання в спеціально організованому середовищі. У їх уявленнях до поняття середовища входять соціальні, культурні, економічні чинники і природні умови життя людей.

Роль вчителя, на думку Ж. Руссо, полягала не в традиційному навчанні дітей, а в умінні створювати умови для збереження індивідуальності дитини, його здібності до саморозвитку. Таким чином, учитель створює відповідне середовище, у якому враховується вплив всіх середовищ, а також «майстерна махінація» – продумана організація виховання особистості дитини [1].

Про роль середовища як один з визначальних чинників розвитку дитини писав також німецький педагог Ф.Дістервег. Французький філософ І. Тен надавав велике значення ролі середовища у формуванні і розвитку особистості. Особливо його цікавило середовище як умова розвитку здібностей геніїв. У середовищі він виділяв такі складові, як психічне, духовне, культурне, соціальне оточення.

К.Ушинський, Н.Пірогов зазначали про необхідність дослідження виховних можливостей середовища. П.Лесгафт був автором оригінальної концепції середовища, де розглядав його вплив на типологію дітей [2]. Він писав, що «правдивість дитини складається з правдивості середовища», яка визначається людьми. Він відзначав також, що чистота приміщень, в яких виховується дитина, і їх запах, як складові середовища, безпосередньо впливають на характер дитя, його охайність [2].

П.Каптерев пропонував також створювати певне середовище для розвитку дитини відповідно до його схильностей, даних від природи. Він писав: «Потрібно створити відповідне педагогічним цілям середовище для розвитку дитя, матеріальну і етичну, середовище даватиме дитяті матеріальну і духовну їжу, тому воно повинно бути здорове, чисте, багате змістом, щоб і фізичне і духовне живлення було різноманітне. Дитя жадібно поглинає і їжу, і враження, і важко сказати, до чого воно більш жадібне. З їжі і повітря око будуватиме свій фізичний організм, із сприйнятих вражень – духовний [3].

Отже, проблема середовища виникла в педагогіці в ХІХ столітті, проте її дослідження не носило системного характеру, розглядалося на рівні декларації її ролі і значення в розвитку особи дитини. Проте більшість учених і педагогів підтверджували найважливішу роль етичних цінностей, закладених в основі середовища, які, безумовно, впливають на сприятливий розвиток особистості.

Учені–дослідники і педагоги–практики, ХІХ століття, продовжували відстоювати інтереси дитини і цінність розвиваючого його середовища («гуманістична» наукова школа: П.Блонський, Н.Йорданський, А.Макаренко, С. Шацький та інші). А.Калашніков, М.Крупеніна, Н.Крупська, В.Шульгін та інші педагоги в питаннях соціального виховання слідували від інтересів суспільства («соціологізаторська» наукова школа).

Н.Йорданській вважав, що розвиток дитини йде через створення педагогами поля невидимих силових ниток, попадаючи під вплив яких, учні не відчують, що свобода їх утрудняє. Через організацію непрямого впливу на учнів, тобто через організацію соціального середовища, що максимально враховує дитячі потреби. Він сформулював наступні положення:

- середовище повинне бути якомога ближче до особистості, тоді її вплив сильніший;
- чим більше свободи педагог дає дітям, тим більше він оволодіє їх душею;
- чим менше вік, тим глибше вплив середовища;
- чим більш дитяче середовище (середовище дітей молодшого віку), тим більше невимушеності в поведінці дітей і менше малювання, яке зростає особливо там, де між дітьми і дорослими мало внутрішнього зв'язку і зближення;

засмокуюча сила середовища – в беззмістовності життя, яку ведуть у ній діти [4].

Такі вчені як П. Блонський, С.Рубінштейн, С.Шацький та інші, що спиралися на ідеї антропологічної педагогіки ХІХ століття, «вільного виховання» з його гуманістичними ідеалами, пропонували в питаннях соціального виховання йти «від дитини».

С.Шацький уважав, що головний вплив на розвиток дитини мають не генетичні завдатки, а соціально–економічне середовище. Автор вважав, що не повинно розглядати дитину саму по собі, а повинні дивитися на неї як на носія тих впливів, які у ній виявляються як що йдуть від навколишнього середовища». Необхідно заохочувати соціально сприятливу дію на дитину, облік макро– і мікросоціального оточення дитини. Такий підхід різко контрастував з біологізмом П.Блонського. Але все таки С.Шацький відкидав примітивно–соціологізаторський підхід до дитини, вважаючи безумством «ламати» дитячу природу і «кувати» нову [5].

«Педагогіка середовища» у виховних цілях пропонувала для підвищення ефективності виховання змінювати середовище. Основне використання виховного потенціалу середовища полягало в організації і проведенні різних екскурсій і спостережень, дослідженні за допомогою різних методів, залученні у суспільно–корисну працю. Для цього педагогіка середовища створювала експериментальні бази (С. Шацький, М.Пістрак) і дослідницькі інститути (М.Крупенін).

На думку Ю.Мануйлова, педагогічна мета по відношенню до середовища як засобу виховання зв'язувалася з розвитком індивідуальності

та з формуванням соціального типу. Хід історичного досвіду у XX столітті відкинув концепції середовища, орієнтовані лише на розвиток людини на користь соціального типу. Існуюча у наш час тенденція домінування індивідуальності над соціальним типом прогностично також непродуктивна. Уникнути крайнощів можна при дотриманні міри індивідуального і соціального при постановці виховних цілей і збалансованості розвиваючих і формуючих впливів середовища.

Залишаючи за навчальним закладом основну роль у виховній роботі з дітьми, С. Шацький підкреслював, що навчально–виховний заклад повинен бути найтіснішим чином пов'язан з життям, продовжуючи залишатися центром і координатором виховної дії середовища.

Водночас С.Шацький підкреслював необхідність створювати спеціальне середовище в навчальному закладі, що засноване на забезпеченні навчальним матеріалом, меблями, естетичному оформленні (господарські споруди були суворо продумані не тільки з погляду їх доцільності, але і з погляду краси), яке впливає на етичний розвиток дітей, створення атмосфери взаємодопомоги [5].

Аналіз наукових праць дає можливість зробити висновок про те, що суб'єкт опосередкованого управління повинен розуміти можливості використання як внутрішнього (пріоритетного з погляду педагогіки), так і зовнішнього середовища освітньої установи.

Відродження інтересу до феномена середовища в педагогічній науці пов'язано з актуалізацією проблем соціалізації і соціальної адаптації (Б.Алмазов, В.Бочарова, З.Галагузова, А.Мудрік, В.Семенов та інші.), етнопедагогіки (Д.Абдуразакова, Г.Волков), теорії систем виховання (В.Караковський, Л.Новікова, Н.Селіванова, В.Семенов та інші). З'явилися дослідження структури середовища, управління процесом взаємодії дітей з середовищем, інтеграції і педагогізації виховного потенціалу середовища (Ю. Бродський, А.Куракін, Л.Новікова).

Принципово значуще те, що вчені, які займаються історією, теорією і практику функціонування і розвитку виховних систем в сучасних умовах визнають необхідним вивчення середовища як компоненту самої виховної системи (В.Караковський, К.Кожаметова, Л.Новікова, Н.Селіванова, А.Сидорків та інші).

Аналіз праць дозволяє визнати, що багато, звичайно ж, залежить від самої особистості. Розвиток особистості як процес набуття індивідуумом свободи і незалежності від середовища може мати фатальні наслідки для однієї із сторін, тоді як формування особистості, навпаки, має позитивні сліdstва. Все залежить від характеристик середовища і особистості людини, уміє чи ні користуватися свободою.

Л.Буєва вважає, що соціальне середовище складається з взаємодії різних чинників, включаючи стан суспільної свідомості, його зміст, форми, засоби і методи дії на особистість у системі громадського навчання і виховання, засобу масової комунікації (друк, радіо, телебачення, кіно та

ін.), а також психології груп, у яких особистість живе, спілкується, працює, вчиться, тих норм, правил, систем цінностей, які регулюють поведінку людей у групі, обсягу інформації, яку суспільство надає своїм членам, а головне – її змісту і характеру, особливостей духовного вигляду навколишніх людей, їх освітнього і культурного рівня, установок, ідеалів, інтересів, мотивів поведінки, цінностей і світогляду [6].

Ю.Мануйловим були виявлені аспекти середовища:

- поняття «середовище» повинно бути містким, багатовимірним, що включає духовні, соціальні, фізичні складові зовнішнього світу;
- поняття повинно відображати як суб'єктні так і об'єктні позиції дитини в процесі виховання: що середовище формує? що розвиває? Ці питання стосовно вмісту поняття «середовище» в аспекті виховання особистості як індивідуальності і соціального типу (Л.Буєва) мають важливе значення;
- поняття «середовище» повинно бути технологічним, щоб за його допомогою можна було не тільки пояснювати, описувати навколишній світ, але і створювати його [7].

Теоретичні дослідження освітніх процесів з погляду культури на сучасному етапі розвитку суспільства набувають особливого значення у педагогічній науці. Поняття «культурне середовище», «соціокультурне середовище», визначають галузь науки, яка одержала назву культурологія освіти.

Розгляд освітніх процесів у контексті культури визначається наступним:

- сучасними уявленнями учених про процеси розвитку особистості в контексті культури;
- проблемами сучасної освіти що, пов'язані з небажанням молоді вчитися, зниженням культурного рівня педагогів та учнів, знеособленістю у навчанні, малокультурним освітнім середовищем, відсутністю культури спілкування у навчальному закладі, посиленням міжетнічної і міжконфесійної роз'єднаності людей та ін.;
- ослабленням етичного впливу старшого покоління напереконання і традиції та ін.

Традиційні концепції освіти і виховання не можуть дати відповідь на виниклі питання. Вони позбавлені динаміки і розуміння сутності процесу розвитку молодіжної субкультури, сучасної особистості як індивідуальності, здібної до самостійного вибору способів і засобів освоєння культури, визначення сфер індивідуального розвитку.

Культурне середовище в сучасних трактуваннях учених розглядається як педагогічне явище, що характеризує змістовну, якісну і ціннісну сторони педагогічного процесу, впливає на розвиток особистості.

Таким чином, у історії педагогіки і освіти, вже починаючи з XVII століття, учені звернулися до теми впливу середовища на розвиток особи,



від ідей «вільного виховання» дитини в сприятливому середовищі (природної, соціальної та ін.) до соціально заданого дорослими для розвитку певного соціального типу особистості середовища. Дослідження культурного середовища навчального закладу як крупної теоретичної проблеми педагогіки припускає встановлення ступеня її наукової розробки.

**Висновок.** Отже, у статі проаналізовано історичний аспект поняття «середовище». Аналіз динаміки поглядів в педагогічній літературі на місце, роль середовища в розвитку особистості, характер змістовного наповнення поняття дозволяє стверджувати, що науковці єдині у визнанні того, що середовище є складним соціально-педагогічним явищем. У науковій розробці даного феномена вони бачили один з можливих шляхів вирішення важливої проблеми педагогічної теорії – проблеми забезпечення можливостей (умов) для ефективного розвитку особистості.

Перехід до нової парадигми освіти у ХХІ столітті виявив потребу в розгляді педагогічних явищ з погляду культурних процесів, що визначило інтерес наукового співтовариства до всебічного вивчення культурного середовища як сукупності якісних умов розвитку особистості.

### Література

1. Руссо Ж.-Ж. Еміль или о воспитании//Пед.соч.: в 2т./Под ред.Г.Н.Джибладзе. М., 1981.– Т.1–592с.
2. Лесгафт// Антология гуманной педагогики. – М.:Издательский Дом Шалвы Амоношвили, 2001.–224с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогики//Педагогика.–1995.–№5.–С.64–67
4. Иорданский Н.Н. Организация детской среды. – М., 1925.–103с.
5. Шацкий С.Т. Работа для будущего. – М.:Просвещение,1989.– 223с.
6. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.:Изд-во МГУ, 1968.– 268 с.
7. Мануйлов Ю.С. Средовой поход в воспитании: Автореф.дис. ... д-ра пед.наук. – М.:ИТОиПРАО, 1998. – 43с.
8. Вилюнас В.К. Психологические механизмы развития мотивации: Автореф.дис. ... д-ра психол.наук. – Киев, 1990. – 44с.

*Будаговська О.*

## ОСОБЛИВОСТІ ТА ОСНОВНІ ЕТАПИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В ХХ СТОЛІТТІ, ПОЧИНАЮЧИ З 20-Х РОКІВ

*У статті розглянуто особливості розвитку філософсько-педагогічних поглядів у вітчизняній педагогіці на проблеми освіти у ХХ столітті. Визначено хронологію суттєвих змін у цих поглядах.*

**Ключові слова:** освіта, педагогіка, філософія, філософсько-педагогічні погляди.

Історія наукової думки показує, що чим глибше усвідомлюється та осмислюється зв'язок часів – минулого, поточного й майбутнього, тим

вагоміші ймовірні висновки й досягнення. Тому наше звертання до філософсько–педагогічних поглядів, які накопичені у вітчизняній педагогіці в ХХ сторіччі, починаючи з 20–х років, є цілком обґрунтованим і виправданим. Відомо, що під впливом великих подій і процесів, що відбуваються в суспільстві, в освітньому просторі визрівають умови, при яких педагогічна думка знову і знову звертається до своїх витоків – філософії, яка доводиться рідною матір'ю педагогіки.

Дана потреба педагогічної науки звертатися до філософії є об'єктивною й необхідною. Щоб реагувати на зміни, що відбуваються в освіті, та приймати адекватні рішення, необхідно осмислити педагогічну дійсність у її нових різнобічних і різноманітних зв'язках і відносинах з філософських світоглядних позицій. Так траплялося у вітчизняній педагогіці вже не один раз.

Вивчення та глибоке осмислення педагогічної літератури, а також літератури суміжних наук, що виходила у світ на різних етапах обговорюваного історичного відрізка часу, показало, що зміни в суспільно–політичному житті країни та відповідно в системі освіти відбувалися чотири рази. У результаті таких подій педагогічна думка на кожному рубіжному відрізку часу зверталася до філософії.

Перше таке звернення відбулося у 20–х роках, коли російська школа після революційних подій і громадянської війни будувалася заново, відповідно до соціальних умов. І на місці старої системи освіти, вибудованої на принципах передачі та засвоєння учнями накопичених знань у готовому вигляді, передова і активна педагогічна думка намагалася спорудити нову систему, побудовану на принципах самостійного пошуку знань, обґрунтовуючи реалізацію таких принципів з філософських позицій (Б. Всесвятський, С. Гессен, Б. Райков, С. Шацький та ін.).

Дані пошуки тривали недовго, і в 30–х роках після відомих партійно–державних постанов і рішень відбулося повернення до старої класичної системи навчання – репродуктивно–викладацької, але зі збільшенням деякої частини самостійності та творчості. Це була перша хвиля інтересу педагогічної думки до філософії, але закінчилася вона безрезультатно. В 30–50–і роки почалася друга хвиля інтересу до філософії, а якщо точніше, то не до класичної, а тільки до однієї її частини – матеріалістичної, яка одержала назву марксистсько–ленінської. Причому, хвиля ця набагато менш активна, ніж перша (М. Бунаков, О. Герд, Є. Голант, М. Гончаров, П. Груздєв, О. Лемені–Македон, В. Струминський та ін.). У даний відрізок часу педагогічна думка, обговорюючи поточні проблеми освіти – цілі, зміст, форми, методи та ін., намагалася обґрунтувати бачення, розуміння і тлумачення їх з позицій законів матеріалістичної філософії, ігноруючи ідеалістичну. Дану хвилю інтересу педагогіки до філософських основ також важко назвати успішною та плідною для розвитку педагогічної думки, оскільки в цей відрізок часу не було створено ніяких принципово нових концепцій та теорій.

Третя хвиля прояву активного інтересу педагогічної думки до філософії охоплює 60–90–і роки (О. Алексюк, Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Біблер, І. Блауберг, В. Давидов, М. Данілов, М. Єнікєєв та ін.). Вона була обумовлена двома великими суспільно–політичними подіями – викриттям культу Сталіна, Хрущовською відлигою та Горбачовською перебудовою. У порівнянні із двома попередніми вона була відносно успішною і плідною, тому що в ході творчих пошуків розроблялося безліч ідей, концепцій, теорій.

Зупинимося на даній хвилі, як найбільш плідній. Історія вітчизняної педагогічної думки, яка інтенсивно розвивається із другої половини минулого сторіччя, дає переконливі приклади впливу суміжних наук на педагогіку та її складові – теорію й практику. Розглянемо факти.

У 60–і роки, роки відлиги, були зняті заборони з кібернетики та генетики. І відразу накопичені досягнення та успіхи даних наук починають впливати на педагогіку, в рамках якої починають розроблятися відповідні ідеї, підходи та технології навчання, а також цілісні дидактичні концепції.

Кібернетичні нароби породжують у педагогіці так зване програмоване (лінійне й розгалужене) навчання (роботи В. Чепелева, П. Беспалько, Т. Ільїної), використання алгоритмів і графів у навчанні (роботи Л. Ланди, А. Сохора). Нароби в генетиці – ідеї диференціації та індивідуалізації навчання.

У ці ж роки від партійного диктату якоюсь мірою звільняється і філософська думка, що прямо впливає на педагогіку. На сторінках педагогічного журналу як самостійний додаток з'являється стаття відомого і авторитетного філософа того часу Е. Ільєнкова за назвою «Школа повинна вчити мислити» [7].

Скажемо прямо, чудова стаття. По своїй інтелектуальній зарядженості вона не поступається листам і статтям Герцена зі спробою розбудити Росію. Вона дійсно розбудила думку багатьох учителів, викладачів і тих, хто причетний до педагогічної науки і освіти.

Але для філософа такого рівня заголовок статті не коректний і думаємо, що він обраний їм під тиском емоційного стану. Було б коректніше використати слова «дозволити мислити», ніж учити, тому що навчити тому, що відбувається в «чорній шухляді», використовуючи мову кібернетики, практично неможливо. Контролювати і коректувати даний процес можливо лише на «вході» інформації та її «виході».

Проте, дана стаття вплинула на педагогіку. Буквально через 23 роки на заклик філософа прийшов відгук у вигляді монографії В. Паламарчука «Школа вчить мислити» [10]. У ній автор представив вагомий і науково заможний матеріал про те, яким чином і з яким ефектом школа вчить мислити своїх учнів. У нас немає підстав сумніватися щодо вірогідності та переконливості представленого матеріалу, тим більше, що його автор має солідну і високу наукову репутацію, а також беззастережний авторитет

серед учителів. Однак, питання про те, чи можливо навчити всіх дітей мислити, покищо не мало однозначної відповіді.

Цікаво було б глянути на всіх тих учнів, які пройшли через повних десять–одинадцять років навчання мислити та чи відрізняються вони від всіх інших, які не пройшли таке навчання? І чи дійсно всі учні в результаті навчання змогли стати мислителями? Отут підстав для сумнівів предосить.

У цей же період під впливом філософії, психологічна наука також активно розробляє концепцію формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), творчості та творчого мислення (З. Калмикова, В. Разумовський), теорію розвиваючого навчання (В. Давидов, Л. Занков, а педагогіка під впливом філософії і психології – концепцію проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов) і трохи пізніше концепцію оптимізації (Ю. Бабанський)

У результаті зняття багатьох заборон в 60–80-і роки розгортається масовий рух і серед вчителів–практиків, що претендують на звання новаторів. Воно породило явище, обумовлене поняттям «передовий педагогічний досвід». На сторінках «Учительской газеты» тих років пропагувався передовий досвід багатьох учительських колективів, який ідентифікували по назвах міст, де він народжувався та відшліфовувався – Липецький, Казанський, Ростовський, Ленінградський та ін.

Але проходить час, і після розпаду СРСР пропаганда передового досвіду в особі авторських шкіл втратила свою актуальність по двох причинах. Перша пов'язана зі зміною політичної, соціальної та економічної ситуації в утворених самостійних державах, у тому числі у суверенній Україні. Друга причина носить професійний характер. У ході впровадження передового педагогічного досвіду в масову практику стало ясно, що це надзвичайно проблематична справа. Більше того, очікування від впровадження передового досвіду за рахунок тиску зверху не збігалися з реальними результатами, тому що перенести досвід у чистому вигляді з одних умов у принципово інші без істотних втрат неможливо.

У ці ж роки в ході науково–педагогічних пошуків розширюється та оновлюється методологічна та експериментальна база дослідження. Зокрема, одержують статус обов'язкової присутності два принципово нових підходи у вивченні, розумінні та тлумаченні реальних педагогічних явищ – це системно–структурний і цілісний, а в експериментальній базі – широке використання математичного апарата і статистичних методів обробки кількісних даних (Б. Бітінас, Л. Ітельсон, В. Краєвський, В. Лозова, П. Ставський).

Даний процес відновлення методології педагогіки триває й нині в сучасній українській педагогічній науці. Якщо звернутися до авторефератів кандидатських і докторських дисертацій, то ми не знайдемо жодного, у якому б не було посилань на використання різних методологічних підходів, у тому числі культурологічного, цивілізаційного, гуманістичного, демократичного, правового, індивідуально–орієнтованого, гендерного та ін.

Ми перелічили лише ті, які стали модними і часто вживаються у текстах дисертаційних досліджень. Зустрічаються і раніше напрацьовані, такі як індивідуальний, диференційований та ін. Але наскільки ефективними і корисними виявляються вони в реальній дійсності – доводиться вірити тим даним, які представлені в дисертаціях безпосередньо здобувачами.

І все ж таки в наших відчуттях і уявленнях запам'ятовується така картина: різноманітних підходів досить багато, але загальне для всіх одне – повернення до вихідних позицій та існуючих реалій, які склалися у практиці навчання учнів і студентів.

Дійсно, історично накопичений досвід показує, що щоразу, як тільки заявляє про себе якийсь новий підхід або нова концепція (у сучасному звучанні «новація» або «інновація»), в індивідуальному і суспільному педагогічному мисленні визрівають надії і очікування великого оптимістичного характеру. Вони зводяться до того, що у педагогіці знайдені нові ліки, які допоможуть школі та вузу вилікуватися від багатьох хронічних хвороб.

Нинішні старші покоління вчителів і викладачів пам'ятають, як багато чекали вони від використання програмованого навчання, проблемного і всіх наступних інноваційних підходів і новацій. Пам'ятають вони і ту ейфорію очікувань, що заповнювала весь педагогічний простір. Але проходить час, а школа й вуз продовжують жити в історично сформованому зручному і спокійному світі, напханому інструкціями, шаблонами, стандартами і негласними заборонами, які пов'язані з ними.

Не виключено, що з часом теж саме може відбутися і з ультрасучасними новими підходами, про які намагаються згадувати дослідники у своїх дисертаціях.

І, нарешті, четвертою хвилиною ми розглядаємо сплеск інтересу педагогіки до основ західно-європейської і вітчизняної філософії у роки здобуття незалежності як Україною, так й іншими республіками, у тому числі Росією. Вона охоплює 90-і роки минулого сторіччя і початок ХХ (О. Алексюк, В. Андрущенко, Б. Богуславський, В. Бондар, В. Віненко, П. Вульфів, В. Іванов, В. Галузинський, М. Євтух, Б. Гершунський, В. Давидов, В. Ігнатова М. Михальченко та ін.). Результати такого звернення педагогічної думки до філософії виявилися також позитивними, а якщо конкретніше, то плідними і вагомими. Як приклад досить назвати розроблену Доктрину національної освіти в Україні на ХХ століття, прийняті Закони про освіту, наукові розробки інноваційних підходів і технологій і багато чого іншого, а також великі наукові праці із проблем освіти з позицій сінергетики.

Тяким чином, осмислюючи все сказане вище відносно рубіжних етапів звернення педагогічної думки до філософії, зазначимо наступне.

Прийнято вважати, що філософія є матір'ю всіх наук. У нас немає бажання вступати в полеміку із цього приводу, але те, що педагогічна наука

зароджувалася в лоні філософії – безперечний історичний факт, визнаний істориками педагогіки.

Дійсно, педагогічна думка Західної Європи, дореволюційної Росії, колишнього СРСР, України та інших країн СНД розвивалася і розвивається нині під впливом філософських робіт Сократа, Платона, Аристотеля, Демокріта, Квінтіліана, Цицерона, Ф. Бекона, Ф. Аквінського, Т. Мора, Т. Кампанелли, Е. Роттердамського, Ф. Рабле, М. Монтеня, Дж. Локка, Ж–Ж. Руссо, Г. Спенсера, Д. Дідро, К. Гельвеція, Ш. Монтеск'є, Ф. Фейербаха, Г. Гегеля, Ф. Шеллінга, І. Фіхте, І. Канта, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, українських філософів Г. Сковороди, П. Юркевича, С. Гогоцького, В. Зеньковського, російських В. Соловйова, В. Розанова, Н. Бердяєва, І. Ільїна, а в радянський період – О. Спіркіна, П. Копніна, Е. Ільєнкова, О. Ракітова і багатьох інших.

Серед перерахованих багато не тільки великих філософів, але і прекрасних вчителів–педагогів. Також і серед великих педагогів (Я. Коменський, І. Герbart, І. Песталоцці, А. Дистервег, К. Ушинський, П. Каптерєв, В. Вахтеров, М. Монтессорі, С. Гессен, а пізніше А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зильберштейн, С. Шацький, М. Данилов, Б. Єсіпов та ін.) багато хто були мудрими та освіченими філософами. Вони дивилися на педагогічну дійсність не тільки очима професіоналів–педагогів, але і філософів.

Кожне покоління педагогів, опинившись на новому витку розвитку суспільства, держави та освіти змушене звертатися до накопиченого і поточного досвіду своїх попередників як в області філософії, так і в області педагогіки по цілком зрозумілій причині. Щоб зрозуміти сьогодення, побачити майбутнє, необхідно звертатися до минулого. Тому досвід всіх поколінь філософів і педагогів – невичерпна та вічна скарбниця думки і джерело формування нових поглядів і уявлень про швидко мінливий світ, які б дозволяли розуміти та пояснювати все те, що відбувається в системі освіти на сучасний момент, і що може відбуватися в перспективі.

Педагогічних робіт, що вийшли в другій половині ХХ і початку ХХ сторіччя, присвячених філософсько–педагогічному баченню сформованої освіти і процесів, які відбуваються в освіті, а також, що розглядають її перспективи, досить багато [1; 2; 6; 9 та ін]. Крім того, окремі складові освіти розглядалися в багатьох кандидатських і докторських дисертаціях в автономних границях як приватні і локальні, проте науково–значимі та актуальні. Але в більшій частині з них філософські проблеми освіти розглядаються не спеціально, а попутно та одночасно з іншими проблемами, які є для авторів найбільш значимими. І тільки у двох роботах питання філософсько–педагогічного бачення, розуміння і тлумачення освіти розглядаються спеціально. Ми маємо на увазі книгу С. Гессена «Основи педагогіки. Введення в прикладну філософію» [5] і книгу Б. Гершунського «Філософія освіти для ХХІ століття» [4]. Перша з них

вийшла в 1923 році в Берліні, у російському варіанті – в 1995 році, а друга – в 1998 році в Москві.

Безумовно, кожний з авторів був змушений дивитися на освіту згідно свого часу. В цьому плані перевага з погляду сучасності була у Б. Гершунського. Незважаючи на це, названа книга С. Гессена для розуміння проблем сучасної освіти також має принципово важливе і актуальне значення.

Якщо звернутися до масиву напрацьованих філософсько–педагогічних поглядів на вихідному етапі (20–і роки, перша хвиля інтересу), названа книга С. Гессена в цьому масиві є не тільки фундаментальною по глибині та змісту, але і провідною серед всіх інших праць, виданих у ці роки. Обговорення його книги буде предметом іншої статті.

### Література

1. Андрущенко В., Михальченко М. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. – Т. 2. – К., 1993.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века – нач. XX в. – М., 1990.
3. Бех І. Законопростір сучасного виховного процесу // Дошкільне виховання. – 2004. – № 2.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Берлин, 1923. – М., 1995.
6. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры реальная политика развития образования // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10–14.
7. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить // Нар. образование. – 1964. – № 1.
8. Коротяев Б.И. Избранные педагогические произведения: в 3–х т. – Луганск: "Альма–матер", 2006.
9. Кумарин В. Педагогика в пучине схоластики. – М., 1999.
10. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
11. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України. – Офіційний вісник України від 03.05.2002 – 2002 р., № 16.

*Панасенко Е.*

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ГРЕЦІЇ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

*У статті автором виділено й проаналізовано організаційно–структурні та змістовно–процесуальні тенденції розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів у Греції останньої чверті ХХ початку ХХІ століття.*

**Ключові слова:** професійно–педагогічна підготовка, вчитель початкових класів, тенденції розвитку педагогічної освіти, сучасна Греція.

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття Україна чітко визначила орієнтири на входження в європейський освітній та науковий

простір, здійснила модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Результатом величезних практичних зусиль стало приєднання нашої країни до Болонського процесу 18 травня 2005 року. При реформуванні вищої освіти, у тому числі й педагогічної, відповідно до вимог Болонського процесу кожна держава намагається одночасно із збереженням національної своєрідності враховувати й позитивний досвід у цій справі інших європейських держав. Отже, вивчення тенденцій розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасній Греції, серед яких виділяється і тенденція впровадження Болонського процесу у систему професійної підготовки педагогічних працівників, є досить актуальним в умовах сьогодення, тим більше що Греція залишається чи не єдиною європейською країною, сучасна педагогічна спадщина якої є зовсім не дослідженою в Україні.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Теоретичні та методологічні питання підготовки вчителя початкових класів у сучасній Греції досліджено в працях І.Матсагураса, А.Казаміаса, М.Кассотакіса, К.Харіса та ін. Узагальнення досвіду зазначеної підготовки вчителів початкових класів здійснено в роботах Х.Антоніу, С.Євангелопулоса, Г. Стамелоса та інших. Питання історико–педагогічного характеру з проблеми дослідження відображено в роботах К.Анфопулоса, С.Бузакіса, Г.Спіропулоса тощо.

У вітчизняній педагогічній літературі певні аспекти професійної підготовки вчителів та особливості післядипломної педагогічної освіти у Греції розкрито у статтях О.Проценко. Деякі вчені, такі як А.Василюк, К.Корсак, Л.Пуховська, піддаючи аналізу напрями та тенденції розвитку педагогічної науки в європейських країнах, висвітлюють окремий фактографічний матеріал стосовно професійної підготовки вчительських кадрів у Греції. Дослідження теорії та практики професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасній Греції здійснюється Ю.Коротковою.

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення та аналіз організаційно–структурних і змістовно–процесуальних тенденцій розвитку професійної підготовки вчителів початкових класів у сучасній Греції у період з 1975 року по перші роки ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Прогресивні зміни у розвитку педагогічної освіти в сучасній Греції, які були спрямовані на покращення професійної підготовки вчителя початкових класів, беруть свій початок з 1975 року після скасування Диктатури військових (1967–1974 рр.) і встановлення демократії. У цьому ж році (1975 р.) Греція прийняла нову Конституцію, засновану на засадах гуманізму та демократизму, яка з певними поправками є чинною і на сьогодні. Ще через шість років (1981 р.) Греція стала повноправним членом Європейського Союзу.

Основна відповідальність у навчанні і вихованні учнів у нових суспільних умовах лягла, насамперед, на вчителів початкових класів, бо саме останні мали виховувати нових громадян Нової Європи. Для цього



необхідно було внести відповідні корективи в професійну підготовку вчителів. Перше, на що було спрямовано зусилля держави та науковців, це перехід до університетської педагогічної освіти вчителів початкової школи. До 1984 року вчителів молодших класів готували спочатку педагогічні училища (1834–1933 рр.), а потім педагогічні академії (1933–1991 рр.). Як училища, так і академії були середніми спеціальними навчальними закладами, а отже педагогічні кадри початкової школи не мали доступу до вищої освіти. І лише з 1984 року функцію підготовки вчителя молодших класів прийняли на себе новостворені педагогічні відділення початкової освіти при університетах Греції, які ще деякий час (до 1991 р.) співіснували з педагогічними академіями. Отже, основною тенденцією розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасній Греції є *повний перехід до університетської педагогічної освіти*.

Також вивчення літератури показало, що протягом усього ХХ століття, і навіть, на початку ХХІ учені–педагоги Греції постійно зосереджували свою увагу на аналізі значних відмінностей у професійній підготовці педагогічних кадрів різних освітніх ланок. Так, П. Ксохеліс зауважував, що у Греції до середини 80–х років ХХ століття учителі початкової школи отримували, як правило, достатню психолого–педагогічну підготовку, як теоретичну, так і практичну, однак підготовка до викладання деяких предметів початкової школи була досить поверховою. Але, ситуація змінилась після переходу до університетської педагогічної освіти вчителів початкових класів, завдяки чому покращилась загальнонаукова і спеціально–предметна підготовка. Абсолютна протилежна ситуація спостерігалася у підготовці викладачів середньої школи (гімназії та ліцею), які не отримували якісної психолого–педагогічної підготовки. Вони ретельно готувалися лише за обраною спеціальністю (спеціально–предметна підготовка), «начебто усі у майбутньому мали стати науковцями, а зі шкільною дійсністю знайомились лише після призначення на роботу, що, звичайно, негативно позначалося на результаті викладання» [6, 85]. З метою удосконалення загальнонаукової та спеціальної підготовки вчителів початкової школи та покращення психолого–педагогічної підготовки викладачів середньої школи грецькі учені пропонували створення педагогічних університетів або факультетів з метою інтегрованої підготовки педагогів усіх ланок освіти. Отже, другою тенденцією розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів виділяємо *поступ у напрямі відходу від структурних та змістовних відмінностей у підготовці вчителів початкової і середньої школи, надання інтегрованої підготовки вчителям усіх освітніх ланок*.

Університети Греції із самого початку їхньої діяльності (1837 рік – заснування Афінського університету) хоча й підкорялись Міністерству національної освіти і релігії, все ж таки, на відміну від навчальних закладів початкової і середньої освіти, користувались певною свободою в організації та здійсненні навчального процесу. Скасування Диктатури військових і

встановлення демократії у 1974 році дало поштовх для вимагання розширення автономії університетів. І вже через рік (1975) у новій Конституції Греції університети проголошувались юридичними особами з повним самоврядуванням. Але, незважаючи на те, що Конституція гарантувала університетам повну самостійність, закон, який би врегулював автономну діяльність цих навчальних закладів, було прийнято лише через сім років. Таким став Закон 1268 від 1982 року «Про структуру і діяльність вищих навчальних закладів», який наділяв університети абсолютною самостійністю і так званою «університетською недоторканістю». Отже, та той час, коли перші педагогічні відділення початкової освіти розпочали свою діяльність (1984 р.), університети Греції вже були автономними установами. Таким чином, третя тенденція розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів – *децентралізація у галузі вищої освіти, а відповідно і у підготовці вчителів молодших класів*.

Четвертою тенденцією розвитку професійної підготовки вчителя молодших класів у Греції кінця ХХ початку ХХІ століття називаємо *впровадження основних принципів Болонського процесу у систему підготовки педагогічних кадрів початкової школи*, а саме введення двоциклової підготовки вчителів початкових класів, впровадження системи кредитів, підвищення мобільності студентів і викладачів, поширення ідеї педагогічної освіти протягом життя із посиленням уваги до проблем підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів початкової школи.

Виділені вище тенденції відносяться до групи організаційно–структурних. У взаємозв'язку з ними знаходяться змістовно–процесуальні тенденції розвитку професійної підготовки вчителя. До змістовно–процесуальних тенденцій розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів у Греції відносимо:

1. *Повна автономія педагогічних відділень початкової освіти у розробці навчальних планів*, що призвело до того, що навчальні плани педагогічних відділень Греції пропонували досить неоднорідний набір навчальних дисциплін. Звичайно, це мало свої переваги для вільного розвитку педагогічної освіти, давало змогу відділенням враховувати регіональні потреби, запити студентів. Але, така широка автономія призвела до того, що випускники педагогічних відділень отримували у стінах вузу неоднорідну у якісному відношенні професійну підготовку. На нашу думку, повинні бути розроблені державні та галузеві стандарти університетської педагогічної освіти, які б не порушуючи самостійності університету, все–таки висували узагальнені вимоги як до змісту педагогічної освіти, так і до професійних знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній учитель.

2. *Збагачення варіативної частини навчального плану*. Навчальні плани педагогічних академій 1972 та 1984 років, які розроблялись Міністерством національної освіти і релігії Греції і були єдиними для всіх

функціонуючих академій, складались лише з нормативної частини, тобто усі навчальні дисципліни були обов'язковими для вивчення студентами. Засвоєння факультативних курсів, яке б давало змогу задовольняти особистісні потреби й інтереси майбутніх вчителів, зовсім не передбачалось. І лише після створення у 1983–84 навчальному році педагогічних відділень початкової освіти при університетах країни навчальні плани з підготовки вчителів молодших класів поступово почали збагачуватись предметами за вибором студентів. Так, навчальний план Афінського університету на 1988–89 навчальний рік містив 37 предметів за вибором, з яких студенти для вивчення мали обрати 10. В основному це були дисципліни психолого–педагогічної спрямованості. За навчальним планом цього ж університету на 2002–03 рік кількість дисциплін за вибором було збільшено до 112, з яких студенти мали обов'язково обрати лише 12. На відміну від навчального плану 1988–89 року, варіативна частина навчального плану 2002–03 року була орієнтована на поглиблене вивчення не лише психолого–педагогічних курсів, а й дисциплін фізико–математичної та гуманітарної спрямованості.

3. *Зростання значення і ролі професійно–педагогічної підготовки критично–мислячого («рефлексуючого») учителя.* З початку 90–х років ХХ століття посилювались вимоги до педагогічних працівників у зв'язку з надзвичайним поширенням у Греції сучасного напрямку підготовки так званого «критично мислячого» вчителя. В українській педагогічній літературі зустрічаємо відповідник – «рефлексуючий учитель» або учитель–дослідник. Грецькі науковці, беручи за основу праці європейських учених, виробили свій тип критично мислячого учителя. Так, професори педагогіки М. Кассотакіс та А. Казаміас наполягали: «Сучасний вчитель – це не просто передавач знань, ... який беззастережно виконує навчальний план. Він бере активну участь у розробці навчального і робочого плану школи, в обговоренні проблеми ролі і мети школи, є наставником особистості, що розвивається, радником для дитини під час виникнення у неї проблем і труднощів, помічником в отриманні знань. Має чітку соціальну позицію, не пасивно пристосовується до сталої суспільної дійсності, а відчуває себе здатним до певних соціальних змін. Сучасний вчитель характеризується наявністю критичної думки, є творчою особистістю і наділений професійною автономією... Бере активну участь у процесі змін і модернізації соціально–освітньої системи з метою створення справедливого суспільства, де пріоритети освіти стають в один ряд з іншими пріоритетами держави» [5, 448].

4. *Введення європейського компоненту до навчальних планів і програм.* З метою подальшого зміцнення важливих європейських традицій вищої освіти та конкурентоспроможності випускників міністри вищої освіти Європи на конференції «На шляху до європейського простору вищої школи», що відбулася 18–19 травня 2001 у Чехії закликали галузь вищої освіти поліпшити роботу щодо розробки навчальних модулів, курсів та

програм на всіх рівнях з «європейським» змістом, орієнтацією та організацією [1, 337]. Педагогічні відділення початкової освіти Греції ще з середини 90-х років ХХ століття почали вводити до своїх навчальних планів дисципліни, спрямовані на вивчення проблем міжнаціонального виховання, а також проблем європейської інтеграції в освіті. Це такі дисципліни, як «Європейська інтеграція – виклик освіті», «Освіта в Новій Європі», «Європейський та міжнародний простір в освіті із наголосом на початковій школі», «Освіта греків зарубіжжя», «Міжнаціональна освіта», «Європейські програми й освіта» тощо. Мета цих дисциплін – підготувати вчителя–європейця, здатного до роботи в полікультурному суспільстві, в різноманітному навчально–виховному середовищі.

5. *Посилення уваги до проблеми навчання і виховання дітей з особливими потребами.* Грецький уряд у досліджуваній період приділяв (і продовжує приділяти) велику увагу навчанню і вихованню дітей з обмеженими можливостями, їх адаптації до суспільного середовища. Так, окрім звичайних початкових шкіл, у країні функціонували спеціальні школи та спеціальні класи при звичайних школах, у яких навчалися діти із порушеннями зору, слуху тощо. Відповідно, серйозна увага приділялася і проблемі підготовки вчителя для роботи з такими дітьми. Так, ще у 1972 році до навчального плану педагогічних академій, за яким останні діяли упродовж дванадцяти років, було введено дисципліну «Виховання дітей із затримкою психічного розвитку», яка викладалась протягом II-го семестру одну годину на тиждень. А навчальний план 1984 року, за яким педагогічні академії діяли до 1991 року, містив дисципліну «Виховання дітей з особливими потребами», яка також викладалась протягом II-го семестру одну годину на тиждень. Навчальні плани університетських педагогічних відділень початкової освіти значно збагатились дисциплінами, які покликані підготувати майбутніх вчителів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Значна увага проблемі навчання й виховання дітей з обмеженими можливостями приділялася й на курсах підвищення кваліфікації й перепідготовки вчителів початкових класів.

6. *Підвищення ролі педагогічної практики у процесі професійної підготовки вчителя,* урізноманітнювались її види і форми, місце проведення (малокомплектна, спеціальна школи), поступово збільшувалась тривалість педпрактики, ускладнювались завдання, що ставились перед студентами. Значна увага приділялася забезпеченню зв'язку між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх вчителів молодших класів через входження педагогічної практики до складу певних теоретичних курсів. На увагу заслуговує написання наукової роботи на основі досліджень, проведених під час педпрактики.

**Висновки.** Отже, до основних тенденцій розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів у Греції останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття віднесено перехід до вищої педагогічної освіти, децентралізацію у галузі вищої освіти, впровадження основних принципів

Болонського процесу у систему підготовки вчителів, збагачення навчальних планів підготовки педагогічних кадрів для початкової школи тощо.

### Література

1. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. – К.: Знання України, 2006. – 440 с.
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір/ Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України № 998 від 31.12.2004 року. – К., 2004. – 9 с.
3. Короткова Ю. М. Особливості професійно–педагогічної підготовки вчителів початкових класів у Греції / Ю. М. Короткова // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 74–77.
4. Пуховська Л. П. Спільність та відмінності професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ ст.// Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія/ За ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси.: Вибір. – 2002. – С. 288–304.
5. Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ., Κλάδης Δ. Προβληματισμοί γύρω από την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης// Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού/ Με επιμέλεια Α. Καζαμιά – Μ. Κασσωτάκη. – Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ, 1995. – Σ. 444 – 455.
6. Ξωχέλης Π. Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις// Φιλολόγος. – 1991. – № 64. – Σ. 84 – 98.

Соколова А.

### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ХОРОВОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

*Постановка проблеми.* Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються в останні роки у європейських країнах і пов'язані з визнанням знань як рушія суспільного прогресу та добробуту. Значна роль у цьому процесі належить музичному мистецтву як виду духовного пізнання дійсності, мета якого полягає у формуванні інтелектуально–емоційної сфери дитини через кваліфіковане спілкування з музикою до розвитку повноцінної особистості, опануванні законів людської моралі тощо.

Хоровий спів на уроках музики та у позакласній роботі – один з найдоступніших та ефективних видів отримання учнями не тільки специфічних, але і загальних знань. Активність дітей під час співу та співтворчий характер навчання і виховання сприяють більш інтенсивному розвитку їх мислення, особистісного потенціалу, музичних здібностей та формуванню на цьому ґрунті високого рівня духовної культури.

Однак, криза духовності, яку переживає вітчизняне суспільство, значно вплинула на стан дитячого хорового мистецтва. Пасивне, недбайливе ставлення керівництва освітніми та культурними закладами, погоня за дешевими, невибагливими засобами впливу на підростаюче покоління стали причиною того, що більшість загальноосвітніх шкіл, Палаців та Домів

юнацтва і творчості не мають дитячих хороших колективів. Саме тому, перед сучасною наукою стоїть і потребує негайного розв'язання проблема пошуку нових шляхів активізації навчально–виховного процесу засобами хорового мистецтва.

Державна національна програма «Освіта» та Закон України про загальну середню освіту наголошують на необхідності формування творчої особистості, забезпечення її художньо–естетичної освіченості та вихованості через осмислення й використання історико–педагогічних традицій, наповнення змісту системи освіти культурними надбаннями попередніх поколінь.

*Ступінь розробки проблеми.* Науковий пошук свідчить, що увагу вітчизняних науковців завжди привертала кращі досягнення західноєвропейської музичної педагогіки XIX ст. Аналіз історико–педагогічної, мистецтвознавчої літератури, публікацій у періодичних виданнях свідчить, що в працях видатних педагогів і просвітян минулого порушено чимало питань, які представляють певний інтерес і сьогодні:

- досвід організації та сутність музичної освіти у країнах Західної Європи досліджуваного періоду (С.Миропольський, П.Редкін);
- питання методики вокальної педагогіки (К.Мазурін).

Означена проблема знаходить своє висвітлення і в працях сучасних науковців. Історії становлення західноєвропейської педагогіки, аналізу її найважливіших досягнень присвячено навчальний посібник О.Ростовського; аспекти гуманістичної спрямованості загальної музичної освіти дітей шкільного віку розглядаються С.Горбенком. Проте питання організації дитячої хорової освіти і виховання в Західній Європі кінця XIX – початку XX ст. не знайшли суттєвого висвітлення.

*Мета статті.* На основі вивчення історико–педагогічної та мистецтвознавчої літератури, періодичних видань XIX – початку XX ст. та сучасних досліджень, розглянути, як здійснювалось навчання дітей хоровому співу в Західній Європі в кінці XIX на початку XX ст., визначити проблеми, що стояли перед дитячою хоровою освітою і шляхи їх вирішення.

*Результати дослідження* У ході наукового пошуку з'ясовано – формування вітчизняної дитячої хорової освіти і виховання XIX – початку XX ст. відбувалось під впливом прогресивних ідей та кращих надбань зарубіжної педагогічної думки. З одного боку, це був комплекс цілей, завдань, змісту, форм і методів загальної та спеціальної музичної педагогіки, а з іншого – здобутки окремих особистостей, які прямо чи побічно сприяли розвитку даного процесу. Так, О.Пузиревський у журналі "Російський народний учитель" за 1892 рік, характеризуючи "Методику співу" О.Карасьова, писав: "Нечисленні керівництва та посібники з викладання співу, що належать російським авторам за поодиноким виключенням являють сколок із зарубіжних підручників, які призначені для більш музично розвинених і підготовлених учнів ніж наші"[1,с.147].

Ґрунтовний аналіз теоретичних ідей та досвіду викладання співу в країнах Західної Європи в ХІХ дозволив видатному досліднику проблем вітчизняної та зарубіжної музичної педагогіки середини ХІХ ст. С.Миропольському зробити певні узагальнення щодо його організації.

Так, у роботі "Про музичну освіту народу в Росії та в Західній Європі" (1882) науковець зазначав, що незважаючи на постійне використання хорового співу в храмах Німеччини на початку ХІХ ст., рівень хорової культури був дуже низьким. Відсутність збірок пісень, посібників і керівництв з організації та проведення співів, необов'язковість проведення занять у школах сприяли тому, що хорові твори, які виконувались, не являли собою високохудожніх зразків; у зв'язку з використанням методу співу за слухом, при виконанні часто зустрічались свавільна зміна музичного тексту та інтонаційно не злагоджене звучання голосів тощо. "Піснеспіви нівечилися, тон не дотримувався і нерідко п'еса закінчувалась на кілька тонів нижче початку"[6,с.61].

Однак, видатні представники філософської та психолого–педагогічної думки означеного періоду вбачали у хоровому співі суттєве виховне значення у справі формування підростаючого покоління. Так, відомий німецький філософ кінця ХVІІІ – початку ХІХ ст. Жан–Поль (1763–1825), у книзі "Левана, або вчення про виховання" (1807) писав: "Музику...можна назвати мистецтвом радості. Вона нічого, крім небесної насолоди не дарує дітям. Для виховання, серед інших інструментів, кращим буде той, який народився разом з його виконавцем, – людський голос. У співі людина, і звук, і серце зливаються в одне, як би в одну душу"[4,с.308].

Відродження народної школи в Німеччині пов'язували з ім'ям шведського педагога, вченого і практика Й.Песталоцці (1746–1827). Педагог безпосередньо не займався питаннями навчання хоровому співу, але розвинув загальні положення прогресивної педагогіки про чинники формування та гармонійного розвитку людини, які мали значний вплив на розробку проблем музично–естетичного виховання взагалі та хорового співу зокрема. На його думку, навчання дітей співу повинно ґрунтуватися на розвитку, закладених в них природою, здібностей та вести дитину крок за кроком від оволодіння найпростішими елементами до пізнання цілісного предмету. Зокрема він писав: "Навчання співу згідно із загальними принципами слід починати з найпростішого, досягти в ньому досконалості і лише поступово, коли стара вправа буде повністю засвоєна, починати нову"[4,234]. Він вважав, що спів виховує людину, робить її краще, а пам'ять, яка утримує в душі пісні, розвиває в особистості розуміння гармонії та високого почуття. Його погляди щодо значення хорового співу в навчанні і вихованні людини знайшли подальшої розробки в працях Герсбаха, Гетера, Карова, Наторпа, Негелі, Шторпа, Л.Ерка.

Аналіз історико–педагогічної літератури [1,6,8] свідчить, що значну роль у розвитку теорії та практики формування хорової культури в Німеччині у досліджуваний період, відіграв учитель співу і завзятий

любитель музики – Л.Ерка. Ще у молоді роки він виявив видатні здібності й талант у педагогічній діяльності, за що заслужив повагу А.Дістервега. Коли відкрилась вакансія вчителя музики і співу в Берлінській семінарії, він рекомендував Міністру освіти фон–Альтенштейну на дану посаду Л.Ерка. Треба відзначити прогресивну позицію прусського міністра щодо розуміння значення мистецтва у справі виховання підростаючого покоління, який у циркулярі від 1814 року наголошував: ”Мистецтво – це могутній і нічим незамінний виховний засіб, воно діє безпосередньо на серце людини і пом’якшує, облагороджує та підіймає її почуття. Особливо спів, який є складовою природних потреб, проявляється у ранньому дитинстві. Якщо не задовольнити цю потребу, яка лишає школу одного з найдійовіших засобів правильного морального розвитку молоді, то призведе до негативних наслідків для суспільства”[2, с.559].

Погляди Л.Ерка на виняткову роль хорового співу у вихованні підростаючого покоління, педагогічний хист та любов до музики і народної пісні допомогли митцеві привнести дух життя і радості від спілкування з хоровим мистецтвом у школи, змінити старий формальний, схоластичний стан його викладання на активний співтворчий процес. Досягненню вищезазначеного певною мірою сприяли професійна майстерність педагога, ґрунтовні знання у галузі теорії музики і співу та практичний досвід. Вони знайшли узагальнення і висвітлення в значній кількості, надрукованих у той час, керівництв та збірників пісень і були дуже популярними у Німеччині та за її межами. Так, С.Миропольський, у названій вище роботі, відзначав попит на такі збірки творів Л.Ерка як ”Вінок пісень” (Liederkranz), ”Сад пісень” (Liedergarten), ”Співоча пташка” (Singvögelein), ”Збірник одно– і багатоголосних пісень для шкіл Бранденбургських” [6].

На думку видатного вітчизняного педагога–науковця другої половини ХІХ ст. П.Г.Редкіна, причина такого широкого розповсюдження доробок Л.Ерка полягала у створенні ним високохудожніх творів, яким були притаманні чистота музичної мови та вишуканість літературного тексту, простота гармонії. Крім того, в них знайшло відбиття прекрасне знання композитором вікових психофізіологічних особливостей підростаючого покоління та розвинений художньо–естетичний смак. ”Ерк нічого не дає в них (збірках), окрім справжньої, щирої музики і поезії, кожному віку віддає належне: дітям – дитяче, юнакам – живе і палке, дівчатам – тихе і сердечне”[8,с.153].

Внесок Л.Ерка у розвиток хорової культури Німеччини досліджуваного періоду полягав також і у відродженні, широкому розповсюдженні та використанні в навчально–виховному процесі німецької народної пісні у її первісній, витонченій красі.

Діяльність Л.Ерка та створені ним збірки сприяли підйому хорової культури не тільки в народних училищах. Хоровий спів вийшов за межі школи і став улюбленим заняттям народних мас та значущим засобом морального й естетичного розвитку людей, соціально–освітньою силою.



Значення діяльності митця у загальній музичній культурі країни яскраво підкреслюють слова П.Г.Редкіна – ”Доки буде жити німецький народ, а з ним і його пісні, ім’я Л.Ерка ніколи не забуде Німеччина”[8,с.154].

Загальновідомо, що в середині XIX ст. зароджуються елементи музично–естетичної концепції нового типу, основу якої складало розкриття ролі історичної та соціальної практики людства для становлення музично–естетичного почуття. Одним із засобів чуттєвого ствердження людини в реальній дійсності визнавалось мистецтво. У зв’язку з цим, відбувалася демократизація різних галузей культури, створювалася значна кількість творчих товариств (оркестрових, співацьких, театральних), зростало значення професійної та масової музичної освіти. С.Миропольський у роботі ” Про музичну освіту народу в Росії та в Західній Європі” (1882) писав: ”У кожному приході, у кожному селі, навіть нерідко в окремих родинях Німеччини є свої хори, оркестри... Велика частина годин дозвілля присвячується співу, музиці”[6,с.60].

Вищезазначені процеси безпосереднє вплинули на підвищення рівня хорової культури особистості, оволодіння її складовими та світовими надбаннями. І як наслідок, це знайшло відображення на викладанні співу в різних навчальних закладах, за яким у більшості країн Західної Європи визнавалось суттєве значення у моральному та естетичному вихованні. У шкільних законах прусського міністра Фалька від 1872 р. спів був обов’язковим предметом (у перших класах на нього відводилась одна година в тиждень, у середніх та старших – по дві). Сутність занять полягала у вивченні хоралів та народних пісень. У Саксонії – займав однакове місце разом з іншими дисциплінами (у початкових класах надавалась одна година вправ для читання нот та дві години для концертного співу, у реальних школах – одна година на хоральний спів). Зміст навчання зосереджувався на церковному співі та завчанні церковних мелодій, що використовувались найбільш часто у богослужіннях.

Певний інтерес представляв досвід Швейцарії. Значний розвиток хорового співу був пов’язаний з ім’ям відомого педагога, учня Й.Песталоцці – Г.Негелі, який вбачав у ньому дієвий засіб національного і релігійного виховання підростаючого покоління. Однак, до участі в даному процесі він допускав голоси лише хлопчиків та чоловіків. Спів був обов’язковим предметом у всіх школах, на його викладання відводилось по дві години на тиждень; у початковій – заняття проходили за допомогою скрипки, у гімназіях – фортепіано.

Мета навчання співу вбачалась у розкритті перед дітьми того величезного джерела радості та емоційного забарвлення, якими сповнене хорове мистецтво, розвитку моральних і естетичних почуттів, чуйного розуміння багатой скарбниці духовних та народних пісень, які за висловом німецького педагога Ланге ”повинні завжди бути під рукою і виконуватись кожним з ... досконалістю”[6,с.217].

У зв'язку з цим, пильна увага приділялась роботі над слухом і голосом. Головна частина уроку призначалась на вивчення пісень, до вибору яких ставились наступні вимоги: 1) серед духовних творів пріоритет мав віддаватися загальнонавчаним наспівам з нескладною мелодією; 2) в народних піснях текст повинен бути поетичним, відповідати віковим особливостям учнів і прилаштованим на життя поза школою (участь у народних і патріотичних святах); музика – проста за мелодією та ритмом, відповідати словам, відрізнитись художністю. З педагогічної точки зору, для проведення занять у високому тонусі пропонувалося співати з дітьми більше мажорних, веселих пісень ”Дитячий світ – світ світла, радісного і спокійного настрою і чим бадьоріше, веселіше діти почуватимуть себе на уроці тим успішніше відбуватиметься справа”[6,с.221].

Зазвичай, від десяти до п'ятнадцяти хвилин уроку призначалось на елементарні вправи: розрізнення звуків за висотою, спів інтервалів, акордів та гам, які на початковому етапі проводились за допомогою камертону, без супроводу будь-якого інструменту, що сприяло формуванню в учнів вміння вслуховуватись самого себе та чути спів інших, позитивно впливало на розвиток слухових здібностей дитини. У зв'язку з тим, що спів мав бути тісним чином пов'язаний з повсякденною дійсністю, у якості вправ широкого застосування набули народні пісні та мелодії в народному дусі.

Як зазначав С.Миропольський, у початковій школі пісні вивчалися, переважно, по слуху, у старших класах – за цифровою методою позначення звуків. Педагоги-методисти використовували в роботі аналітичний спосіб викладання матеріалу, в якому практичне інтонаційне засвоєння твору мало передувати його теоретичному осмисленню. Доцільним засобом розвитку вміння швидкого засвоєння нот та їх вільного читання, що отримав широке застосування у школах зарубіжних країн у досліджуваний період, була звукова диктовка.

Уроки співу знаходились у тісному зв'язку з уроками рідної мови, на яких, за допомогою вчителя-філолога, тексти пісень розбиралися, пояснювалися, виразно декламувалися та вивчалися. У зміст підручників для читання включалися тексти пісень, що пропонувались для виконання під час прогулянок, домашніх свят, іграх тощо.

Значна увага приділялась роботі над правильним положенням корпусу, диханням, ясною і розбірливою дикцією, чистою інтонацією. Певної актуальності в цей час набули питання охорони дитячих голосів. У руслі їх вирішення, вчитель повинен був постійно спостерігати за тим, щоб учні співали повним голосом, але без будь-якого крику і надмірного напруження голосових органів, при переході на двоголосний хоровий спів ретельно визначати діапазон кожної дитини і, по можливості, не використовувати його крайні межі. Так в одній з програм зі співу для початкової школи наголошувалося: ”При хоровому співі завжди треба мати на увазі самі високі й низькі звуки даної пісні та, уникаючи крайнощів, давати тон (тональність), який відповідав би середньому рівню голосових

можливостей класу, так щоб діти могли виконувати п'єси без особливих труднощів"[6,с.223]. Найбільш корисним і доступним засобом переходу на багатоголосний спів вважався канон. Здебільше на уроках застосовувались загальні та групові форми співу.

Аналіз педагогічних періодичних видань досліджуваного періоду "Русский народный учитель", "Народное образование", "Педагогический листок" дозволяє стверджувати, що у доробках науковців та вчителів–практиків зарубіжжя широкого обговорення набули проблеми охорони дитячих голосів, вирішення яких пов'язувалось перш за все з питанням відповідності звукового музичного матеріалу хорових творів віковому розвитку діапазону учнів. Так німецький педагог Е.Паульсен вважав, що діапазон голосу (повний звуковий об'єм від самого низького звуку до самого високого) мав зростати поступово в залежності від віку дитини – у шестирічному віці складати 5–8 щаблів гама, в одинадцять – шістнадцять років – 9–15, але його вказівки носили дуже умовний характер. Сербський педагог І.Баїч зазначав, що у початковій школі діти повинні співати в межах  $do^1$  –  $re^2$  і не вище, а в середній, де відбувався розподіл на сопрано і альт, ля –  $mi^2$ ,  $fa^2$ .

Більш детальної розробки питання проведення уроків співу (по класам) у відповідності з особливостями розвитку об'єму дитячих голосів отримали в методиці чеського педагога Моучки. У чеській початковій школі (5 класів) навчались діти 6–10 років, потім вони переходили до трикласної міської школи. За вказівками вчителя, у шести–семирічному віці діти мали співати в діапазоні  $re^1$  –  $do^2$ ,  $re^2$ ; у вісім, дев'ять років –  $do^1$  –  $re^2$ ,  $mi^2$ ; у десять, одинадцять –  $si$ – $fa^2$ ,  $sol^2$ . Така зміна діапазону учнівських голосів, поступове його розширення з кожним роком лише на один щабель вгору і вниз свідчить про високий професіоналізм педагога і дбайливе ставлення до тендітних дитячих голосів. У своїх висловлюваннях Моучка підкреслював, що однією з умов досягнення красивого, вокально сформованого звучання хору є не тільки досконале знання вчителем голосових можливостей кожного учня, але постійне дослідження голосів учнів у процесі роботи та дотримання їх особливостей при підборі хорового репертуару. Значну роль у правильному розвитку дитячих голосів він відводив композиторам та укладачам хорових пісенних збірок, які теж повинні бути обізнані в цих питаннях. "Учитель має знати ...кожний голос у вишину і глибину, розподілити учнів на групи за їхнім голосовим об'ємом за умови співу з ними пісень, в означених таким шляхом, межах. Укладачі різних збірок для співу в сім'ї, школі та церкві мають дотримуватись середнього діапазону...Бажано, щоб при кожному творі було позначено крайні тони даної пісні"[7,с.530].

На думку багатьох педагогів значну роль в охороні й збереженні дитячих голосів відгравало знання вчителем особливостей роботи з учнями під час мутації. Не зважаючи на досить тривалий період, головною умовою педагогічної діяльності мало бути постійне спостереження та дбайливе

ставлення до дитини. ”Як після перехідного періоду (перелом голосу) так і до нього повинно берегти голос”[6,с.552].

Наступне коло проблем було пов’язано з роботою над правильною вокальною постановкою дитячих голосів, в якій головна увага приділялась диханню, дикції, вправам.

Крім того, значна увага деяких науковців і викладачів приділялася дотриманню в роботі ”гігієнічних вимог” співу – проведення занять у світлих, просторих приміщеннях з пильною вентиляцією у зв’язку з більш глибоким характером дихання та станом функціональної гіперемії (прилив крові), що відбувалися під час співу.

Таким чином, питання навчання і виховання учнів засобами хорового співу займали чільне місце у загальноосвітніх системах Західної Європи кінця ХІХ – початку ХХ ст. Значних змін набув зміст викладання хорового співу у школах:

- майже у всіх школах це був обов’язковий предмет загального навчання;
- у програми поряд з культовою та світською музикою було введено народну пісню, що свідчило про процес демократизації музичного виховання;
- у школах Німеччини існував тісний зв’язок між уроками хорового співу і читання;
- головна увага зосереджувалась на роботі над розвитком слуху і голосу;
- домінуюче положення займав аналітичний спосіб викладання музичного матеріалу, який мав відповідати віковим особливостям учнів;
- значна роль у формуванні умінь слухати і контролювати процес співу відводилась спеціальним вправам;
- певне місце у методиці викладання співу займали питання охорони дитячих голосів.

Визначальну роль у формуванні теорії та практики хорової роботи з учнями у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. відігравали погляди та практичні доробки видатних представників педагогічної науки: Й Песталоцці, Л.Ерка, Моучки та інших, детальне вивчення яких маємо віднести до подальших напрямів досліджень зазначеної проблематики.

### Література

1. Библиография // Русский народный учитель.–1892.– С.147–158.
2. Владимирський Ф. Пение в жизни и в школе // Педагогический листок.– 1907.– Кн.8.– С.553–562, с.559
3. Горбенко С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник за модульно–рейтинговою системою навчання.– м.Кам’янець–Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007.– 348 с.
4. Идеи эстетического воспитания. Антология. В 2–х тт. Сост. В.П.Шестаков.– М.: Искусство, 1979.– Т.2.– 368 с.
5. Из иностранной педагогической литературы // Народное образование.– 1902. – Т.1. –№5.– С.545–553.
6. Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. СПб, 1882. –252 с.
7. Народное образование. –1909. –Т.1. –№4. – С.525–532.

8. Редкин П.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Гос. учебно-метод. изд-во, 1958.–314 с.
9. Ростовський О. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки. Навчальний посібник.– Ніжин: Видавництво НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2003.– 193 с.

*Рацлав В.*

## ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті досліджено і розкрито значення дистанційного навчання для суспільства, а також історію виникнення дистанційного навчання в Європі та у США.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, система дистанційної освіти, педагогічні технології дистанційного навчання

**Постановка проблеми.** Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті суспільства, вимагає вироблення адекватної організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала перехід до принципу «освіта впродовж усього життя». Вирішення цієї проблеми можливо через систему дистанційного навчання.

Метою створення й розвитку системи дистанційного навчання (СДН) є надання школярам, студентам, цивільним і військовим фахівцям, безробітним, самим широким колам населення в будь-яких районах країни й за її кордонами рівних освітніх можливостей, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового й освітнього потенціалу провідних університетів, академій, інститутів, що лідирують, галузевих центрів підготовки й перепідготовки кадрів, інститутів підвищення кваліфікації, інших освітніх установ.

Система дистанційного навчання дозволить студентові одержати як базову, так і додаткову освіту паралельно з його основною діяльністю. Система дистанційного навчання спрямована на розширення освітнього середовища, на найбільш повне задоволення потреб і прав людини в галузі освіти.

За рахунок створення мобільного інформаційно-освітнього середовища й скорочення питомих витрат на одного, хто навчається, приблизно в 2 рази в порівнянні із традиційними системами навчання СДН забезпечить принципово новий рівень доступності освіти при збереженні її якості. Дистанційне навчання є найбільш перспективною формою освіти широких верств населення.

Система дистанційного навчання(СДН) повинна сприяти рішенню таких соціально значущих завдань, як:

- реалізація потреб населення в освітніх послугах;
- задоволення потреб країни в якісно підготовлених фахівцях;
- підвищення соціальної й професійної мобільності населення, його підприємницької й соціальної активності, рівня самосвідомості,

розширення кругозору;

- збереження й збільшення знань, кадрового й матеріального потенціалів, накопичених вітчизняною вищою школою;

- розвиток єдиного освітнього простору в рамках країни й усього світового співтовариства, що припускає забезпечення можливості одержання освіти в будь-якому місці освітнього простору.

**Розгляд питання.** Перша спроба створення дистанційної форми навчання була розпочата Яном Коменським 350 років тому, коли він увів у широку освітню практику ілюстровані підручники. Він також створив базу для використання системного підходу в навчанні, написавши свою "Велику дидактику". Його можна вважати родоначальником дистанційного навчання.

З появою регулярного поштового зв'язку, наприкінці XI століття, з'явився прабатько дистанційного навчання – "кореспондентське" навчання. Тепер студент міг посилати вчителю свої письмові роботи, одержувати поштою коментарі викладача й нову порцію підручників. Такий спосіб навчання давав реальну можливість отримувати знання на відстані, особливо тим, хто жив у далині від великих міст і не міг навчатися у звичайних закладах, – для багатьох людей тоді це було єдиною можливістю одержати серйозну освіту.

У ході контактів між країнами колишньої антигітлерівської коаліції, британських учених зацікавив радянський досвід організації заочного навчання. У Британії було ухвалене рішення про формування подібної системи навчання. Уряд Великобританії виділив під цей проект значні кошти. Були розроблені навчальні плани, програми, учбово-методичні посібники й освітні технології.

Проект першого у світі університету дистанційного навчання Open University взяв під особистий контроль прем'єр – міністр Гарольд Уїлсон. Відкритий університет заснувала сама королева, а канцлером(ректором) призначили спікера палати обшин. Було зроблено все, щоб університет став одночасно й масовим, і престижним.

На цій основі почав функціонувати Відкритий Університет Великобританії, що до тепер є одним із світових лідерів у цій області. У ньому щорічно вчиться 200 тисяч чоловік. Відкритий Університет Великобританії (Open University) був названий так, щоб показати його доступність за рахунок невисокої ціни й відсутності необхідності часто відвідувати аудиторні заняття.

Запровадивши в себе радянські ідеї заочного навчання, англійці спочатку приймали заяви на навчання тільки від громадян Об'єднаного Королівства. Пройшло кілька років, і, не побачивши обурених позовів з боку Радянського Союзу, англійці почали приймати заяви на дистанційну форму навчання й від іноземців.

Прем'єр – міністр Гарольд Уїлсон спочатку уявляв собі, що заклад, що займається дистанційним навчанням, повинен називатися "ефірний

університет". Телебачення й радіо повинні були "доставляти" викладачів до дому до учня. Потім з'явилася думка використати для цього звичайну пошту. Наприкінці 90-х років ХХ століття з'явилася можливість доставляти навчальні матеріали більше дешевим і оперативним способом – по електронній пошті.

Заочне навчання виникло в результаті спроби поліпшення якості дистанційного навчання. У його основі лежить експеримент по схрещуванню кореспондентського й очного навчання.

Французький національний центр дистанційного навчання(CEND) був заснований в 1969 році. Про розмах його діяльності свідчать наступні дані: кількість навчальних курсів – 2,5 тисячі, кількість користувачів – 350 тисяч, філії в 120 країнах миру, 5 тисяч викладачів беруть участь у розробці навчальних курсів і освітньої діяльності. Технічні засоби, використовувани в організації роботи CEND, містять у собі супутникове телебачення, відео – і аудіокасети, електронну пошту, Internet, а також традиційні літературні джерела.

Інші найстаріші центри дистанційного навчання в Європі – це Національний університет дистанційного навчання (UNED) в Іспанії (58 навчальних центрів у країні, 9 за рубежем) і Балтійський університет (BU) із штаб –квартирою в Стокгольмі, що поєднує 10 країн Балтійського регіону.

В 1989 р. у США створена система публічного телемовлення (PBSTV), що являє собою консорціум 1500 коледжів і телекомпаній. PBSTV містить у собі кілька навчальних програм, які передаються по чотирьох освітніх каналах. Особливе місце серед них займає програма навчання дорослих(PBS Adalt Learning Service), що пропонує курси в різних галузях науки, бізнесу, керування.

Одним з найбільш авторитетних в області дистанційного навчання сьогодні вважається Пенсільванський університет(Penn State University). Його досвід використався ЮНЕСКО при створенні концепції віртуального університету.

Дистанційні освітні бізнес–програми становлять 25% всіх дистанційних освітніх програм в Америці. Такі компанії як General Motors, J.C.Penny, Ford, Wal–Mart, Federal Express здійснюють підвищення кваліфікації персоналу через приватні корпоративні освітні мережі. Внутрішню супутникову освітню мережу використає для цих цілей корпорація IBM.

У Росії датою офіційного розвитку дистанційного навчання можна вважати 30 травня 1997 року, коли вийшов наказ № 1050 Міносвіти Росії, який дозволив проведення експерименту у сфері дистанційного навчання. В 2001–2002 роках спостерігалось різке скорочення обсягів підготовки студентів за заочною формою навчання й більше поширення набуло дистанційне навчання.

**Висновки.** Дослідження зростаючої популярності дистанційного

навчання виділяють тому чотири причини:

- для навчання не потрібно залишати своє місце проживання, будинок, родину, рідних, друзів, роботу, а також оплачувати пов'язані з цим грошові витрати на дорогу, на проживання та інше;

- ця форма навчання унікальна для віддалених від центральних районів міст, де інші можливості навчання практично відсутні. Цей фактор часто має вирішальне значення для таких масштабних країн, як Росія або Україна;

- яскраво виражена практичність навчання. Вона досягається завдяки тому, що учням надається більше вибору в послідовності вивчення предметів, гнучкому темпі навчання, прямому спілкуванню з конкретним викладачем, якому можна задавати питання саме про те, що цікавить найбільше самого того, якого навчають;

- висока мобільність. Світовий досвід показує, що дистанційне навчання менш консервативно стосовно знову виниклих напрямків діяльності людини, ніж очне.

### *Література*

1. Владимирська Є. Дистанційна чи відкрита освіта: дефініційні артикуляції // Вища освіта України.–2004.–№2.–С.112–116.
2. Дронова Н. Дистанційність означає зближення // Освіта.–2002. – №47. – С.4.
3. Итоги эксперимента в области дистанционного обучения и перспективы развития дистанционных образовательных технологий // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 4–28.

*Попова Г.*

## **ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ СТ. – 80–Х РР. ХХ СТ.**

*У статті автором зроблено спробу дослідити питання теорії і практики економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл у науково–педагогічній літературі кінця ХІХ ст. – 80–х рр. ХХ ст.*

**Ключові слова:** *освіта, виховання, трудове виховання, економічне виховання; економічна культура, освіта, мислення.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** В умовах глибоких соціально–економічних змін в державі, які викликані переходом до ринкової економіки, перед суспільством постає проблема економічного виховання молоді, її підготовки до входження в життя за нових умов, перебудови змісту шкільної освіти. Так, у Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти зазначається, що „мета національного виховання концентрується через систему виховних завдань, що є загальними не тільки для усіх виховних закладів, а й для всього суспільства у цілому”, серед яких неабияке значення має: „формування почуття



господаря й господарської відповідальності, підприємництва та ініціативи, підготовки дітей до життя в умовах ринкових відносин” [13, с.100]. Однак реалії сьогодення свідчать, що нестача теоретичних знань і практичних навичок, низький рівень сформованості економічного мислення, відсутність економічної культури, не дозволяє більшості молоді бути конкурентноспроможними на ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор.** Основні загальні положення економічної науки обґрунтовано в працях основоположників економічної теорії (А. Сміт, Д. Рікардо), учених–економістів (Л. Абалкін Л. Бляхман, А. Грищенко, П. Епштейн, С. Злупко та інші), видатних просвітителів (М. Драгоманов, В. Каразін, Г. Сковорода).

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить про те, що окремі проблеми економічної освіти порушено ще в роботах П. Блонського, А. Макаренка, К. Ушинського, С. Шацького. З 60–х рр. ХХ століття економічна освіта та виховання виділилися в окремий напрям наукових досліджень, у яких розглядалися: сутність та місце економічної освіти і виховання в реальній свідомості людини, понятійний апарат (І. Іткін, В. Попов, А. Уледов, В. Феофанов та інші); психолого–педагогічні аспекти економічного виховання та освіти учнів різного віку (О. Аменд, В. Мадзігон, А. Нісімчук, В. Оржеховська, О. Падалка, І. Сасова, В. Сухомлинський, О. Шпак та інші); економічне виховання та освіта старшокласників у процесі вивчення різних навчальних предметів (О. Надточієва, І. Смолюк, Л. Чеботарьова та інші); специфіка економічної освіти та виховання у зв’язку з підготовкою до підприємницької діяльності в нових соціально–економічних умовах (Д. Алфімов, В. Дрижак, О. Камишанченко, О. Набока, С. Омельченко В. Сипченко та інші).

**Виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** У зв’язку з необхідністю розв’язання проблеми варто звернутися до історичного досвіду економічного виховання та джерел психолого–педагогічної підготовки учнівської молоді до існуючих умов життя. На нашу думку, саме в цьому напрямку варто шукати шляхи рішення завдань щодо підвищення рівня економічної вихованості сучасного школяра.

**Формулювання цілей статті.** Отже, спробуємо дослідити позиції вчених та визначити провідні тенденції проблеми розвитку теорії і практики економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл у науково–педагогічній літературі кінця ХІХ ст. – 80–х рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Наприкінці ХІХ ст. стала поширеною думка, висловлена К. Марксом та Ф. Енгельсом стосовно ролі праці та поєднання навчання з виробничою працею [10], яку пізніше підтримав і надав розвитку В. І. Ленін. У роботі „Перлы народнического прожектёрства” [7, Т.ІІ. с. 485] він зазначає, що „неможливо собі уявити

майбутнє суспільства без поєднання навчання з виробничою працею молодого покоління: ні навчання, ні освіта без продуктивної праці, ні продуктивна праця без паралельного навчання та освіти не можуть бути поставлені на ті терени, котрі вимагаються сучасним рівнем техніки та станом наукового знання”.

У перші роки розвитку та становлення Радянської влади було сформовано та теоретично обґрунтовано принцип взаємозв'язку школи з життям, котрий мав велике соціально–педагогічне значення для розвитку теоретичних аспектів трудового та економічного виховання. Вперше термін „економічне виховання” було використано В. І. Леніним у роботі „Первоначальный вариант статьи „Очередные задачи Советской власти” [6, Т XXXVI, с. 146], у якій автор наголошує на необхідності трудового та економічного виховання широких верств населення.

Проблема формування особистості школяра у процесі трудової діяльності отримали своє відображення у працях Н. К. Крупської. Питання організації трудової школи та її політехнізації (як провідного засобу всебічного розвитку особистості школярів) трактувалися автором як необхідність поєднання навчання з продуктивною працею [5, Т. I, с. 159, 160].

Цікавим у руслі нашого дослідження є той факт, що термін „політехнічне виховання” використовувався Н. К. Крупською для характеристики виховного процесу, в контексті формування трудових, технологічних, та економічних навичок особистості школяра.

Педагог наголошувала на суворому дотриманні учнями під час занять та в процесі самоосвіти правил економії часу та енергії, що полягали у правильному розподілі часу; створенні сприятливих умов праці; оволодінні необхідними навичками роботи з книгою; правильному підборі матеріалу для занять; розумному розподілу роботи; розробці раціональних, з точки зору економії сил та часу, форм колективної роботи; наявності у своєму розпорядженні необхідних посібників та вказівок.

Неабиякого значення розвитку школи приділяв А. В. Луначарський, говорячи про необхідність звернення уваги на формування умінь учнів вирішувати господарські задачі, що у майбутньому, на його думку, стане передумовою подальших господарських успіхів, не говорячи вже про те, що вони стимулюють перебудову людського життя, наповнюючи її творчим змістом [8, с 201].

Аналіз історико–педагогічної літератури з проблеми дає можливість констатувати, що розробкою питань трудового виховання учнів, взаємозв'язку навчання з продуктивною працею та другими проблемами економіки займалися такі відомі педагоги того часу як П. П. Блонский [2, с. 270–275.], С. Т. Шацький [20], А. С. Макаренко [7], В. О. Сухомлинський [17] та інші вчені. У своїх роботах вони довели, що гармонійний розвиток особистості неможливий за умов відсутності активної участі вихованців у самостійній та колективній праці.

Видатний педагог А. С. Макаренко розробив мету та головні завдання господарського виховання. Важливою є його думка про те, що кожна дитина як член своєї родини виступає повноправним членом сімейного

господарства, як наслідок – шкільного та державного. А. С. Макаренко на відміну від П. П. Блонського економічне виховання називав та трактував як господарське. Дослідник наголошував на тому, що кожній людині обов'язково прийдеться брати участь у державному господарстві, і чим краще він буде підготовленим до цієї справи, тим більше користі він принесе державі і самому собі. Господарське виховання дітей, за А. С. Макаренко [9], полягає у формуванні не тільки хазяйновитого члена сім'ї, але і виховання справжнього громадянина.

У своїх роботах В. О. Сухомлинський підкреслював, що ставлення до праці є питанням багатограним. На його думку воно повинно складатися з таких аспектів: праця навчальна та продуктивна; праця короткострокова та довготривала; праця за кошти або безкоштовна; праця ручна та механізована; праця у майстерні та на полі; праця індивідуальна і колективна [17].

Аналізуючи трудове виховання В. Сухомлинський наголошував на необхідності якомога раннього включення учнів у продуктивну працю. На його думку, більшість видів праці є посилюючими для дітей, а підготовка молодого покоління для праці – не означає прищеплення йому любові до лопати та вил. Любов до праці не можлива без бажання та уміння замінити лопату та вили технікою [17].

Розроблені В. Сухомлинським принципи трудового виховання залишаються основою економічної підготовки школярів.

Аналіз психолого–педагогічних джерел [12, с. 8] дає можливість констатувати, що з 60–х рр. ХХ ст. в практику виховної роботи загальноосвітніх шкіл з метою підготовки учнів до практичної участі у трудовій діяльності та економічному вихованні починають впроваджуватися різноманітні їх форми (екскурсії на виробництво, диспути на господарчу та економічну тематику, вечори–зустрічі з передовиками промисловості, сільського господарства та деякі інші). Однією з провідних форм роботи стали виробничі учнівські бригади. Саме завдяки використанню бригадної форми виховної роботи вдалося здійснити тісний взаємозв'язок навчання, виховання та продуктивної праці, залучити учнів до реальних економічних відносин та виробництва.

З метою отримання випускниками шкіл допрофесійної підготовки поряд із загальноосвітніми знаннями у програму шкіл було введено навчання учнів старших класів автосправі та сільськогосподарським професіям, розпочато активне впровадження факультативних занять з проблем вивчення основ економіки, сільського господарства та виробництва, створено спеціальні класи з поглибленим теоретичним та практичним вивченням окремих фахових дисциплін.

Доцільно звернути увагу на те, що дослідження проблеми трудового та економічного виховання в умовах загальноосвітньої школи починаючи з 70–х років розгалужується за двома основними напрямками, змістом яких стала підготовка учнів до продуктивної праці [1, 4, 16, 19, 21] та профорієнтаційна робота у школі [18].

Здійснений аналіз наукових джерел приводить до висновку, що

змістом аграрної політики держави періоду 80-х рр. ХХ ст. стає „прискорення” розвитку сільського господарства, спроба оптимізувати вирішення пріоритетних завдань економічного та трудового виховання, що на думку дослідників повинно було позитивно вплинути на соціально-економічний розвиток держави, прискорити науково-технічний прогрес тощо. Саме ці процеси зумовили новий етап розвитку соціально-педагогічних основ економічного виховання учнівської молоді.

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. активізуються наукові пошуки щодо розробки питань підготовки старшокласників до праці у промисловому секторі та сільському господарстві за наступними напрямками: дослідження, присвячені аналізу використання потенціалу навчальних дисциплін, існуючих підручників, навчальних посібників, планів та програм для підготовки учнів до праці у сфері промисловості та сільського господарства; роботи спрямовані на вивчення ступеня готовності старшокласників до господарювання; праці у яких предметом вивчення визначено організацію процесу трудового виховання учнів у таборах праці та відпочинку; наукові доробки спрямовані на формування у членів учнівської виробничої бригади знань та умінь з економіки та виробництва.

Особливої уваги потребує той факт, що у дослідженнях 80-х рр. ХХ ст. виникають нові тенденції та усвідомлення необхідності формування в учнів „других якостей” [12, с. 10], а саме нового економічного мислення та свідомості, необхідної в умовах тогочасної інтенсифікації суспільного виробництва. Отже, аналіз вищезазначених поглядів вчених радянської доби [1, 4, 16, 18, 19, 21], дозволяє стверджувати, що реалізація мети економічного та трудового виховання старшокласників стає можливою лише за умов ґрунтовного вивчення основ виробництва, активної та свідомої участі підлітків у продуктивній праці, тощо.

Цікавими у руслі нашого дослідження є наукові пошуки А. С. Нісімчука. Так у роботі „Економічне виховання учнів сільської загальноосвітньої школи” [12, с. 9–10], визначено критерії, оптимальні шляхи та засоби організації та планування економічного виховання учнів 1–8 класів, виокремлено етапи розвитку теоретичного та практичного аспекту досліджуваної проблеми.

Економічна освіта, на його думку – важлива складова цілісного та гармонійного виховання особистості. Економічне виховання – озброєння учнів основами економічних знань, пробудження та розвиток інтересу до економіки, виховання почуття хазяїна; органічне поєднання загальноосвітньої та трудової підготовки з величезним потенціалом можливостей для формування в учнів позитивного ставлення до праці, виявлення таких особистісних якостей, як економічність, дбайливість, ретельність, уміння використовувати знання та трудові навички в житті.

Прискорення НТП, забезпечення режиму економії матеріалів, енергії, раціонального використання природних ресурсів та охорони навколишнього середовища потребувало перебудови економічної свідомості та мислення сучасної людини, у тому числі й школяра. Об’єктивну реальність того часу відбито у промовах М. С. Горбачова з

приводу унеможливлення докорінних „змін у економіці, управлінні, вихованні, якщо не здійснити психологічну перебудову, не сформувавши бажання та уміння мислити та працювати по-новому” [3, с. 29.]

За своїм змістом економічне виховання трактували як складний та багатоплановий процес. До його визначення підходили з різних боків, аналізували у різних площинах – філософській, економічній, соціально політичній, психологічній, педагогічній тощо.

Зміст економічного виховання учнів у означений період почали визначати як систему економічних знань, умінь та навичок, спрямовану на формування економічної свідомості особистості, її світогляду, поглядів та переконань.

Наукові праці [1, 4, 16, 18, 19, 21], аналіз яких дає підстави констатувати практику роботи шкіл у 80–ті рр. ХХ ст. переконує, що ефективність економічного виховання стрімко зростала за умов: використання доступних форм передачі та отримання знань з економіки; формування уявлень про госпрозрахунок, виробничу програму, фактори підвищення продуктивності праці; активного впровадження гурткової роботи за напрямками раціоналізаторської та дослідницької діяльності.

У зв'язку з необхідністю негайного реформування загальноосвітньої та професійної школи, завдання економічного виховання учнів зазнали перегляду. Їх було приведено у співвідношення з провідними завданнями та напрямками діяльності радянської школи, що відбито у державних документах того періоду [11, 14].

Після доопрацювання вони отримали трактовку, виходячи з якої процес реалізації завдань економічного виховання учнів загальноосвітньої школи повинен послідовно формувати економічні знання, уміння та навички учнів, спрямованість особистості на конкретний вид праці (педагогічно–виховний аспект); економічне мислення та свідомість; розвивати здібності до обраного виду праці, формувати вміння співвідносити потреби та матеріальні можливості; виховувати ощадливе ставлення до природи; озброювати учнів теоретичними знаннями та практичними вміннями культури праці, вчити оволодівати науковою організацією праці; розвивати в учнів бажання й потреби покращувати результати своєї праці у навчальній та суспільно корисній діяльності, приймати участь у економічному житті школи та шкільному господарстві, виховувати якості ощадливості, діловитості, господарності.

Як зазначають дослідники зазначеного періоду [1; 4; 15, с. 22–24; 16; 18; 19; 21; 22] діяльність підлітків виступає як провідний компонент змісту економічного виховання. Різноманітність видів діяльності взаємодоповнюють один одного: навчальна – спонукає до засвоєння теорії та практики взаємодії основних економічних законів у суспільстві та природі, оволодіння прийомами економічного мислення; ігрова – формує досвід прийняття економічних рішень та потреби у економічному аналізі тощо.

Однак, дослідники наголошують на неможливості формування економічного мислення у межах лише одного предмету або виховних заходів. Тому, на їх думку, необхідно, щоб зміст економічного виховання

відображався у структурі основних предметів загальноосвітньої школи, та планах виховної роботи.

Отже, на основі аналізу наукових поглядів та узагальнення результатів досліджень проблеми економічного виховання учнів загальноосвітніх шкіл кінця XIX ст. – 80-х рр. XX ст. встановлено, що: період кінця XIX – першої половина XX ст. ознаменувався виникненням педагогічно цінних ідей стосовно ролі праці в житті людини, поєднання навчання та продуктивної праці. У науковий обіг вводиться поняття економічного, а згодом і політехнічного виховання як характеристики виховного процесу в контексті формування економічних навичок особистості; виникають ідеї організації трудової школи та необхідності її політехнізації.

Дослідники наголошують на важливості дотримання правил економії часу в процесі занять та самоосвіти, вважають за необхідне звертати увагу у виховному процесі на формування в учнів умінь вирішувати завдання господарського характеру. У наукових працях розроблено завдання та мету економічного виховання, але представлено воно в контексті господарського.

Саме на цьому етапі простежується виникнення ідеї щодо якомога раннього включення учнів до продуктивної праці, починають викристалізовуватися принципи трудового виховання, що у подальшому стали підґрунтям успішної економічної підготовки школярів.

З 60-х рр. XX ст. в практику роботи школи впроваджуються різноманітні форми виховної роботи з метою підготовки учнів до трудової діяльності та економічного виховання, вводиться допрофесійна підготовка поряд із загальноосвітньою; розпочинається активна організація роботи факультативів з проблем вивчення основ економіки, виробництва, сільського господарства; відкриваються спеціалізовані класи з поглибленим вивченням окремих фахових дисциплін.

У 70-х рр. XX ст. відбувається наукове розгалуження проблеми трудового та економічного виховання за двома напрямками, а саме: підготовка учнів до продуктивної праці та профорієнтаційна робота.

Протягом 80-х рр. XX ст. спостерігається активізація досліджень щодо питань підготовки учнів до праці у сфері промисловості та сільського господарства за умов розробки нових програм, планів та підручників; використання потенціалу змісту навчальних дисциплін; виявлення рівня їхньої готовності до участі у соціально-економічних відносинах; організації трудового виховання у позашкільній виховній роботі; формування знань та умінь з економіки у членів учнівських виробничих бригад, формування в учнів економічного мислення та свідомості, які б відповідали вимогам тогочасних умов життя.

### *Література*

1. Ахияров К.Ш. Организация и деятельность ученических производственных бригад: [Учеб. пособ. для пед. ин-тов] / К.Ш. Ахияров, С. И. Гереславский, А. Д. Сазонов. – М.: Просвещение, 1978. – 151с.
2. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – С. 270–275.

3. Горбачев М.С. Коренной вопрос экономической политики партии: Доклад на совещании в ЦК КПСС по вопросам ускорения научно-технического процесса 11 июня 1985 г. – М.: Политиздат, 1985. – С.29.
4. Кондратенков А.Е. Коллектив отвечает за каждого. (Сафоновская школа-интернат Смоленской области). Под ред. Колмановой М. – М., Просвещение, 1967. – 286с.
5. Крупская Н.К. Народное образование и демократия // Пед. Соч. – В 6 т. – М.: Педагогика, 1978. – Т. 1. – С. 159, 160.
6. Ленин В.И. Первоначальный вариант статьи «Очередные задачи Советской власти» // Полн. Собр. соч. – Т. 36. – С. 146.
7. Ленин В.И. Перлы народнического прожектерства // Полн. собр. соч. – Т. 2 – С. 485.
8. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – С. 201.
9. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми т. – М.: АПН РСФСР, 1959.
10. Маркс К., Энгельс. Ф. О воспитании и образовании: В 2 т. – М.: Педагогика, 1978.
11. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1986. – 352 с.
12. Нисимчук А. С. Экономическое воспитание учащихся сельской общеобразовательной школы. – К.: Рад. шк, 1988. – С.8–10.
13. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видавнича група „Основа”, 2004. – Ч. 2. – С.100.
14. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: 3. Документов и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – 112с.
15. Сасова И.А. Экономические основы бригадной организации производительного труда школьников // Экономическое воспитание молодежи. Тезисы докладов. – Челябинск, 1989. – С 22–24.
16. Сельская общеобразовательная школа на современном этапе (Вопросы трудового воспитания учащихся). – М., Педагогика. 1979. – 176с.
17. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. /Сост. О.С.Богданова, В.Смаль, А.И.Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1979, 1981.
18. Ткаченко И.Г. Трудове виховання старшокласників. – К., „Рад. школа”, 1971. – 144с.
19. Труд и талант учителя: Встречи. Факты. Мысли: Кн. Для учит. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 206с.
20. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах / Под ред. Каирова И.А. и др. – М.: Просвещение, 1964. – Т.1.– С.272–286, Т.2. – С.259–285, Т.3. – С.242–271.
21. Шибанов А.А. Политехническое и производственное обучение в сельской школе. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 399 с.
22. Шпак А. Т. Организация экономического образования и воспитания учащихся. – Киев: Рад. шк., 1987. – 128с.

## ВИХОВАННЯ

Копилець Є.

## ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТТЯ “ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ” В ТЕОРІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті проаналізовано тенденції вживання і тлумачення терміну “екологічні цінності” в соціальній філософії, екологічній етиці, екологічній та педагогічній психології, педагогіці, охарактеризовано їх потенціал стосовно використання в теорії екологічного виховання. На підставі дослідження автор пропонує власне визначення відповідного поняття.

**Ключові слова:** цінності, екологічні цінності, коеволюція людства і природи.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти характеризується, з-поміж іншого, її стрімкою аксіологізацією. Активно розробляються загальні питання педагогічної аксіології, аксіології виховання, поставлено проблему ціннісного навчання. Ціннісний підхід, поза сумнівом, буде продуктивним і для екологічних освіти й виховання. Одним з базових аксіологічних понять в означеній сфері є поняття екологічних цінностей.

**Аналіз останніх досліджень.** Вживаючи терміни “екологічні цінності”, “система екологічних цінностей”, М. Колесник зауважує, що в кодексі цінностей українського виховання такі вартості нині окремо не виділяються, але екологічність у широкому розумінні притаманна будь-якій цінності сучасного виховання [14]. Це твердження справедливе хіба що частково. Проблема екологічних цінностей, екологічних ціннісних орієнтацій у різних контекстах розробляється в соціальній філософії, культурології, психології та педагогіці. На сьогодні термін “екологічні цінності” використовується в десятках наукових праць як в Україні, так і за кордоном. Проте тлумачення його відчутно різняться. Н. Морозова визначила екологічну цінність як соціально-аксіологічне поняття, що визначає діяльне відношення людини до природи і є основою вибору суб’єктом цілей, засобів, результатів та умов цього відношення [17, с. 77]. Але філософське розуміння поняття ще треба конкретизувати у освітній царині. До того ж, попри очевидну продуктивність для теорії екологічного виховання, це поняття поки що не поширене у вітчизняній педагогічній літературі й послідовно розробляється лише О. Вишневським [6].

**Постановка завдання.** Проаналізуємо основні підходи до проблеми екологічних цінностей, щоб визначити потенціал їх використання в теорії екологічного виховання та вивести для її потреб узагальнююче визначення екологічних цінностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досліджуючи в соціально-філософському ключі формування та еволюцію системи



цінностей особистості, В. Абрамов виділяє в ній три підсистеми: цінності життя та його сенсу, моральні цінності й індивідуально–соціальні цінності, що відображають структуру людської діяльності, специфічний спосіб людського існування. Екологічні цінності включено до емпіричного переліку видів вартостей, які є елементами останньої підсистеми. Серед екологічних вартостей філософ передусім називає цінності самозбереження (життя, здоров'я). Їх доповнюють цінності споживання – конкретно–історичні уявлення про те, що і як має споживати людина. Ще одну групу складають природні цінності – природні матеріали, речовини з певними властивостями, які виконують різноманітні функції в процесі виробництва чи безпосереднього споживання людиною. Науковець також привертає увагу до того, що природне середовище проживання являє собою не лише матеріальні умови людської життєдіяльності, воно містить певні естетичні й моральні вартості, однак не розвиває цієї тези [1].

Дисертаційне дослідження Л. Морозової безпосередньо присвячене розкриттю проблеми сутності та формування екологічних цінностей особистості. Науковець зазначає, що система екологічних цінностей поєднує різноманітні вартості, які не можна віднести до однієї групи, оскільки вони відбивають потреби різного порядку – від тих, які забезпечують фізичне існування людини, до таких, що є основою її духовного життя. До структури екологічних цінностей особистості, за Л. Морозовою, входять: якісні характеристики довкілля як основа життя людини – біотичні (відношення людини до флори та фауни) й абіотичні (клімат, повітря, вода); екологічна безпека (концепція виживання); екологічні знання (екологічна інформація); естетичні, художні цінності, естетика природи; якість життя, буття людини; людина, людське життя як найвища екологічна цінність [17].

Т. Єфіменко вбачає в системі екологічних цінностей, насамперед, такі складові: природу (планетарно–космічне довкілля); людину як біологічну і соціокультурну істоту з її фізичним здоров'ям та духовно–культурним потенціалом; суспільство як соціальну форму існування людини; духовність – спосіб рефлексії цього існування. Оскільки науковця цікавить культуротворчий потенціал екологічних цінностей, у центрі його уваги знаходиться духовність. Фахівець зазначає, що системотвірний екологічний чинник духовності існує як різні види діяльності людини та форми проявів людськості, що в сукупності становлять екологічну культуру. Вона охоплює такі екологічні цінності, як екологічний світогляд, екологічне мислення, екологічні знання, екологічна наука, екологічний принцип, екологічна чутливість людини (регулятор відносин людини і природи на етапах культури, де ще неможливе їх осмислення з позицій теоретичного знання про природу, екологічної науки; виражається, наприклад, у переживанні природних ритмів), екологічно спрямовані моральні норми, потреби, інтереси людини тощо [12].

Відзначимо, що в розглянутих дослідженнях передусім актуалізується значення екологічності як забезпечення умов існування (в даному випадку людини і людства) в довкіллі. Суттєву частину ціннісної номенклатури складають предметні вартості – природа в цілому, повітря, вода, природні речовини як матеріали тощо. Навіть низку цінностей суто суспільного характеру наведено саме в контексті забезпечення існування людини як особливої біосоціокультурної істоти. Екологічність у розумінні духовного аспекту відповідного відношення до природи є вторинною в контексті праці В. Абрамова з огляду на синонімічність у ній термінів екологічних і природних (в оригіналі “естественно–природных”) вартостей та місце, відведене їм у системі цінностей особистості, недостатньо розкрита Л. Морозовою і більш–менш повно, але без чіткої систематизації відповідної номенклатури окреслена Т. Єфіменко.

Л. Морозова робить висновок, що головним чинником формування екологічних цінностей та екологічної культури особистості є створення єдиної системи освіти та виховання, зорієнтованої на пріоритет екологічних цінностей, розвинену екологічну свідомість і відповідну мораль, активно–діяльне відношення людини до природного оточення. Екологічна освіта й виховання мусять розкрити нагальну потребу для особистості й суспільства в цілому у формуванні екологічних вартостей. У педагогіці вже наявні певні напрацювання в означеному напрямку. Зокрема, О. Вишневський, розглядаючи стосунки людини і природи в єдності ставлення людини до власної природи (до свого тіла) та до природи–довкілля, включає до орієнтовного Кодексу цінностей сучасного українського виховання групу валео–екологічних цінностей. Власне екологічними з–поміж них є наступні: самоусвідомлення і переживання своєї єдності з Природою; любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі; відчуття краси природи як Божого творіння; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довкіллі; дбайливе і економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств; збалансованість раціоналістично–наукового, утилітарного, і духовного начал у господарському ставленні до природи; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі; участь у природоохоронній діяльності, прихильність до руху “зелених”; охорона краси довкілля, відраза до господарського і побутового нехлюйства [6].

М. Боришевським підсистему екологічних цінностей включено до системи вартостей розробленої ним моделі зрілої особистості–громадянина. Науковець не наводить переліку екологічних цінностей, даючи загальну характеристику відповідного ставлення людини до довкілля. Він зазначає, що екологічна вихованість репрезентується глибоким усвідомленням виняткового значення природного середовища в житті, бережливим, відповідальним ставленням до природи, розвинутою потребою захищати її від небезпечних впливів. Вона виявляється також у здатності до естетичного сприймання природних явищ, усвідомленні їх позитивного

впливу на почуття і на світосприймання загалом, відчутті себе часткою природи. У свою чергу, екологічна вихованість є однією з найвагоміших особистісних цінностей [4].

В тривимірній моделі ціннісних орієнтацій учителя, запропонованій Н. Асташовою, екологічні цінності виокремлено як одну з найбільш значущих складових аксіосфери особистості поряд із екзистенційними, моральними, політичними, естетичними та художніми вартостями. Водночас екологічні цінності включають у себе окремі соціально–культурні (природа), професійні (відповідальність) та особисті (свобода) вартості. Детальнішої номенклатури екологічних цінностей автор не наводить. При характеристиці екологічних цінностей у центрі уваги науковця знаходиться природа; зазначається, що вона також є естетичною й етичною цінністю [2]. Зауважимо, що подібна до наведеної жорстка “галузєва” фіксація цінностей не надто продуктивна, оскільки штучно руйнує зв'язки між вартостями особистості в її ставленні до світу.

У царині психологічної науки екологічні цінності охарактеризовано О. Білоусом. Вивчаючи психологічні характеристики екологічності свідомості особистості, науковець досліджував за методикою М. Рокича місце екологічних вартостей у системі ціннісних орієнтацій, характерних для різних професійних груп. Використавши метод експертної оцінки, він вивів формулювання термінальної екологічної цінності “гармонія з природою” – досягнення духовної і фізичної єдності з зовнішнім світом та інструментальної екологічної цінності “екологічність”, що витлумачується як любов до природи, здатність відчувати і розуміти навколишній світ, турбота про рослини і тварин [3].

Як бачимо, означені психолого–педагогічні праці акцентують увагу на представленості цінностей у свідомості особистості; це передусім духовні моральні цінності, які мають спонукати людину співвідносити свої потреби з необхідністю збереження природи, а також цінності, що уособлюють відповідно спрямовану діяльність. Розробка їх номенклатури дозволяє конкретизувати виховні завдання. Якщо ж для дослідження достатньо в цілому охарактеризувати екологічну спрямованість особистості, перелік екологічних вартостей не деталізують.

Наявні також праці, де під терміном “екологічні цінності” фактично подано твердження, які виражають ціннісно обумовлену позицію. В американській соціологічній та інвайронментологічній літературі інтерпретовані таким чином екологічні цінності, прирівняні до переконань, протиставляються технологічним цінностям / переконанням як вияв нової екологічної парадигми, опозиційної до панівного традиційного світогляду. Наприклад, твердження “захист довкілля мусить бути пріоритетнішим за економічне зростання” віднесено до екологічних, а протилежне – до технологічних вартостей [21]. Таким же способом екологічні цінності, екологічні орієнтації представлені в дослідженні Т. Іванової, але тут предикат “екологічні” вказує не на якість, а на сферу розгляду і стосується

не лише біоцентричного, а й антропоцентричного типу свідомості [13]. Подібним чином О. Головка при побудові концептуальної моделі екологізації шкільного освітнього процесу протиставляє традиційні цінності в рамках антропоцентризму й вартості в рамках природоцентризму, не вживаючи стосовно останніх терміну “екологічні цінності” й не дотримуючись мовної однотипності формулювань [8]. За такого підходу окреслюється ціннісна орієнтація, але номенклатура цінностей фактично є переліком їх відображень, а не власне вартостей.

Прикладом досліджень, де екологічні цінності подано як єдиний масив без внутрішньої диференціації, є доробок В. Скребця. Психолог характеризує екологічну спрямованість особистості через співвідношення групи її екологічних цінностей з іншими групами вартостей (соціальними, моральними, я–цінностями) та поєднання у свідомості екопсихологічних диспозицій – певних планів поведінки, способів дій стосовно тих чи інших екологічно значущих цінностей. У випадку їх вираженості ці диспозиції трактуються як ціннісні орієнтації. Розуміючи екологічність свідомості як її ціннісну спрямованість екологічним змістом, єдиною базовою основою еконормативної (раціональної, доцільної стосовно довкілля) поведінки науковець вважає колаборативну екодиспозицію, в основі якої розуміння активного ества і живої сутності природи. Така орієнтація спонукає людину до стримування антропогенного тиску на природу, узгодженості власних рішень і дій з природними закономірностями задля забезпечення балансу і гармонії в довкіллі [19].

У низці праць з філософії та психології екологічні цінності не виділяються окремо, а підпорядковані іншим групам цінностей. Зокрема, психологічне дослідження О. Мамешіної виявило кореляцію між вираженістю біоцентричної спрямованості особистості й значущістю рангів цінностей “краса природи” та “відповідальність” [16]. О. Висоцька як основу взаємодії суспільства та природи розглядає моральні цінності. Крім того, філософ характеризує концепції, що базуються на ідеї обмеження традиційних способів взаємодії з природою, через провідні для них вартості, які в розумінні, окресленому вище здійсненим нами аналізом, теж можна віднести до екологічних. Так, для природоцентричної етико–ціннісної стратегії в авторському її тлумаченні вищою цінністю або благом є природа, природне буття, для екоцентричної стратегії – екосистема, екосистемна доцільність. Аналогічно розглянуто опозиційні представленим концепції перетворення навколишнього середовища [5]. С. Дерябо та В. Ясвін охарактеризували сутність антропоцентричної та екоцентричної свідомості через вищу цінність. З антропоцентричних позицій, вищою цінністю є людина. Лише вона самоцінна, все інше в природі цінне лише в тій мірі, в якій може бути корисним людині, тобто в кращому разі становить інструментальну цінність. Атрибутом екоцентричної свідомості є визнання вищою цінністю гармонійного розвитку людства й природи; природне

визнається самоцінним [10]. Цей доробок психологів широко використовується їх колегами.

На думку В. Крисаченка та М. Хилька, визначальною причиною екологічної кризи є домінування матеріальних цінностей над вищими духовними цінностями [15]. Т. Гардашук вказує, що екологізм – світогляд, який спонукає людство гармонійно співіснувати з природою, базується на постматеріальних цінностях. Постматеріальні цінності відповідають вищим, ідеальним людським потребам, охоплюють передусім особистісні, естетичні та інтелектуальні сторони людського життя, пов'язуючи воедино проблеми охорони довкілля, гендерних та громадянських прав, антимілітаризму тощо. У ціннісній сфері виразно простежуються відмінності між екологізмом та інвайронменталізмом. З позицій екологізму, ключовим є беззаперечне визнання самоцінності природи; абсолютну моральну цінність для людей становить довкілля як цілісність, а люди є часточкою цієї цілісності. Інвайронменталізм же протиставляє людину як найвищу цінність і природу як людську власність, апелює передусім не до моральних цінностей, а до раціонально обґрунтованих людських інтересів [7].

У деяких педагогічних дослідженнях екоціннісна проблематика також розроблялася без акценту на окремій групі екологічних цінностей. Так, Г. Пустовіт констатує, що принцип антропоцентризму, для якого характерне визнання людини вищою і абсолютною цінністю, а природи її власністю, загрожує подальшому існуванню цивілізації. Науковець вказує на необхідність створення нової системи морально–духовних цінностей суспільства, яка б сприяла його переорієнтації у площину “природних пріоритетів” [18]. А. Степанюк наголошує на необхідності переорієнтації шкільної біологічної освіти з антропоцентризму на біоцентризм, який визнає найвищою цінністю життя всього живого та кожного представника розмаїття живих істот [20]. Відзначимо, що аналогічні погляди набувають поширення в педагогічній царині.

Н. Дежнікова у баченні важливих для становлення екологічної культури цінностей виходить із розуміння екологічного виховання як процесу, що охоплює практично всі аспекти розвитку особистості школяра через систему його відношень з природою, соціумом і самим собою. Відповідно, запорукою прилучення вихованців до екологічної культури дослідниця вважає опанування ними цінностей добра, самообмеження, творення (в оригіналі – “созидания”), а до екологічних цінностей відносить здоровий спосіб життя, культуру міжособистісних взаємин, чуйність, практичну участь у поліпшенні екологічної ситуації на локальному рівні [9]. Методологи екологічної освіти В. Єршов та Є. Єпішин вбачали базис радикальної зміни системи освіти і виховання на засадах системно–аксіологічного підходу в формуванні триєдиної системи духовних цінностей – пізнавальних, естетичних і етичних (Ratio – Art – Theos) [11]. Пов'язування екологічних цінностей з усім комплексом духовних цінностей цілком зрозуміле, адже відношення до природи не є чимось відособленим

від соціального буття. Сутність екологічної проблематики охоплюють як відношення “людина – природа”, так і відношення “людина – людина”; низка теоретиків і практиків екологічних освіти й виховання навіть наголошує на пріоритетності останнього [11].

Зрештою, в значному масиві праць із соціальної філософії, екологічної етики, екологічної психології, екології в її широкому розумінні, містяться характеристики світоглядних позицій – антропоцентризму, біоцентризму, природоцентризму, екоцентризму тощо, типів екологічної свідомості, концепцій взаємодії з природою, які дають уявлення про відповідні ціннісні пріоритети без оперування відповідними термінами, тобто цінності та ціннісні орієнтації, в тому числі екологічні, наявні в них імпліцитно. Те ж саме простежується в багатьох педагогічних дослідженнях, у яких розробляється зміст освіти загалом і екологічного виховання зокрема. Прикладом може бути розробка концепцій ноосфери та ноосферної освіти, ідеї коеволюції людства й природи.

**Висновки.** Проаналізувавши існуючі підходи до тлумачення екологічних цінностей, можемо дати узагальнююче визначення цього поняття. Екологічні цінності – це об’єкти довкілля в рамках соціального буття людини, що є першорядно значущими для існування людини й людства, явища суспільної свідомості, які відображають ідеал екологічно доцільної взаємодії людства з навколишнім середовищем і засоби наближення до нього, та відповідна діяльність, до якої їх залучено.

Специфіка педагогічного процесу зумовлює увагу передусім до суб’єктної складової масиву екологічних вартостей, що дозволяє перевести в аксіологічну площину мету і завдання екологічного виховання, та детермінованої екологічними цінностями діяльності як засобу виховання. Оскільки відношення до природи виникає й реалізується в межах соціального буття, воно нерозривно пов’язане зі сферою духовних цінностей у цілому. Однак серед суб’єктних вартостей є й власне екологічні. Для сучасності це передусім ідея гармонійного, взаємно узгодженого розвитку – коеволюції людства і природи та гармонія з природою як особистісна цінність. Протиприродно було б не акцентувати увагу на цінності людини, людського життя. Та водночас у рамках концепції коеволюції надзвичайно продуктивним здається визнання універсальної цінності природи. Наголосимо, що й гармонійне співіснування з природою, гармонійний розвиток, і сприйняття природи як універсальної цінності є офіційними орієнтирами, зафіксованими в Концепції екологічної освіти України.

### *Література*

1. Абрамов В. И. Проблемы формирования и эволюции системы ценностей личности (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Абрамов Владимир Иванович. – К., 1993. – 165 с.

2. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 272 с.
3. Білоус О. В. Психологічні характеристики екологічності свідомості особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Білоус Олександр Вікторович. – К., 2006. – 203 с.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 21–25.
5. Висоцька О. Є. Моральні цінності як основа взаємодії суспільства з природою: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Висоцька Ольга Євгенівна. – Дніпропетровськ, 2002. – 194 с.
6. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневецький. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
7. Гардашук Т. В. Концептуальні параметри екологізму / Т. В. Гардашук. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 200 с.
8. Головка О. Н. Исследование научно-педагогических основ экологизации школьного образовательного процесса (в системе всеобщего экологического образования): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Головка Ольга Николаевна. – Севастополь, 1998. – 135 с.
9. Дежнікова Н. С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики / Н. С. Дежнікова // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 51–56.
10. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология : [учеб. пособие] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
11. Ершов В. Вторая программа экологического всеобуча / В. Ершов, Е. Епишин // Экологическое образование и природа / ред. Н. Филипповский. – М. : Знание, 1988. – С. 20–68.
12. Єфіменко Т. В. Культуротворчий потенціал екологічних цінностей / Т. В. Єфіменко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2001. – № 4. – С. 57–61.
13. Иванова Т. В. Экологические ценности в общественном сознании / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 83–88.
14. Колесник М. О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М. О. Колесник // Екологічний вісник. – 2006. – № 3. – С. 15–19.
15. Крисаченко В. С. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку / В. С. Крисаченко, М. І. Хилько. – К. : Знання України, 2002. – 598 с.
16. Мамешина О. С. Психологические условия развития экологического сознания старшеклассников в системе внешкольного образования: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мамешина Ольга Сергеевна. – К., 2004. – 313 с.
17. Морозова Л. П. Екологічні цінності особистості: сутність та формування: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.11 / Морозова Людмила Петрівна. – К., 1994. – 164 с.
18. Пустовіт Г. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Г. Пустовіт // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
19. Скребець В. О. Концептуальні засади побудови регіональної моделі екологічної освіти і виховання учнівської молоді / В. О. Скребець. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 184 с.

20. Степанюк А. Формування в школярів емоційно–ціннісного ставлення до живої природи / А. Степанюк // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 12–14.
21. Harper, Ch. L. Environment and society: human perspectives on environmental issues / Ch. L. Harper. – 3rd ed. – New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004. – 482 p.

*Кузьміна О.*

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ Й ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ.**

*У статті висвітлюється проблема підготовки учнів інтернатних закладів до самостійного життя, формування в них життєвої компетентності та професійної самовизначеності.*

**Ключові слова:** *життєва компетентність, професійна самовизначеність, інтернатні заклади, соціальне сирітство, соціальний захист.*

**Постановка проблеми.** Проблема соціального сирітства, коли діти з різних причин виявляються позбавленими батьківського піклування при живих батьках, викликає особливу стурбованість українських педагогів.

У цьому зв'язку Україна, підписавши Конвенцію про права дитини й Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей в Україні, проголосила головною метою державної політики в області захисту дітей–сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, створення реальних передумов їхнього життєзабезпечення й, насамперед, надання діючої допомоги в соціально–психологічній і медичній реабілітації, забезпечення гарантії на одержання професії та працевлаштування по закінченні навчального закладу.

**Аналіз досліджень.** Сучасні ідеологи соціального захисту на Заході (Дж.Гільдер, Т.Лоуві, І.Крістал і ін.) вважають, що якщо раніше бідність існувала через низькі доходи, то тепер це проблема не працюючих і таких, що не знайшли своє місце в житті (неадаптованих). Єдиним розумним засобом соціального захисту повинна бути, на їхню думку, можливість влити всіх працездатних в активний трудовий процес. Держава ж повинна сприяти цьому програмами в галузі освіти й професійної підготовки й перепідготовки, регулювання зайнятості. Такі вітчизняні фахівці, як А.Й.Капська, М.Б. Євтух, О.В.Мудрік, С.С.Пальчевський та інші вважають, що необхідно здійснювати процес постійного формування можливостей, які дозволять знедоленим дітям захистити себе в майбутньому при виході в соціум, у доросле життя.

**Мета статті.** Формування життєвої компетентності в підлітків характеризується як постійна допомога зростаючій людині в розкритті й розвитку всіх його здатностей, що забезпечують йому можливість справлятися із власним життям і породжувати адекватні форми поведінки в погано передбачуваному середовищі.



**Виклад основного матеріалу.** В історії педагогіки розглядалися питання педагогічної турботи про дитину, але найчастіше без обліку конкретних ситуацій і потреб дітей (А.Дістервег, А.Коменський, Дж.Локк, И.Песталоцці, Ж.Руссо) І тільки особистісно-орієнтована педагогіка, що опирається у своїх основних принципах на ідеї гуманістичної психології (К.Роджерс, Амаслоу й ін.) розглядає педагогічну турботу як готовність і здатність педагога прийти на допомогу дитині або підліткові, незахищеному і вразливому в критичних ситуаціях.

У цьому зв'язку формування життєвої компетентності може здійснюватися тільки на основі знань особливостей розвитку дітей, їхніх життєвих потреб і умов, що забезпечують фізичної, психологічну й соціальну безпеку.

Формування життєвої компетентності повинне здійснюватися в спільному ( його й дорослого) пошуку конкретних способів виходу із критичних життєвих ситуацій на основі стимулювання всіх його здатностей, самоаналізу й самоконтролю, а, якщо це необхідно, – і на основі прийняття нового у своєї <<Я>>-концепції.

Основу взаємозв'язку й взаємозумовленості професійного самовизначення й формування життєвої компетентності дітей-сиріт становлять загальні цілі, завдання й зміст професійного самовизначення й життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів, які обумовлені державними документами.

Результатом процесу професійного самовизначення в старшому підлітковому віці є вибір майбутньої професії. При цьому ефективність вибору визначається ступенем погодженості психофізіологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності, а також здатністю особистості адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються. При формуванні професійного самовизначення пріоритетними стають завдання придбання знань про себе (Образ «Я»), про світ професійної праці, уміння співвіднести знання про себе зі знаннями про професійну діяльність.

У словнику самовизначення трактується як дія від дієслова "самовизначатися", що значить: усвідомити себе, свої суспільні інтереси, визначити своє власне існування, своє місце в житті, у суспільстві, почати існувати самостійно.

Спільність цілей і завдань формування життєвої компетентності дітей-сиріт і професійного самовизначення дозволяє розглядати підготовку вихованців до професійного самовизначення в системі інтернатних установ як важливу складову у формуванні життєвої компетентності.

Не випадково багато дослідників професійну орієнтацію молоді розглядають як найважливішу державну проблему, тому що вона будучи системою взаємодії особистості й суспільства на певних етапах розвитку людини, спрямована на задоволення потреб особистості в професійному

самовизначенні й потребі суспільства в забезпеченні його соціально-професійної структури.

Суспільні структури: соціальні (інститути, школи, професійні училища, вищі навчальні заклади, підприємства, служби зайнятості населення й ін.) у тривалому процесі взаємодії з особистістю передбачають певні відносини й формують у неї уявлення про ринок праці й професій, про професійно важливі якості, професійну інформацію й освіту; професійну консультацію; профотбір, професійну адаптацію.

І на всіх етапах взаємодії особистість здобуває вміння орієнтуватися в професійному виборі, і одночасно – досвід готовності до професійного самовизначення.

Ці ідеї послужили для нас підставою розглядати інтернатний заклад як соціальний інститут, що забезпечує властивими йому завданнями, змістом і засобами, у тому числі й профорієнтаційною допомогою вихованців у професійному самовизначенні. І в той же час якісне рішення цієї проблеми є найважливішим засобом формування життєвої компетентності дітей-сиріт, що дозволяє вважати обидва феномени – професійне самовизначення й життєву компетентність – як взаємозалежні й взаємообумовлені явища.

Дослідники в області професійного самовизначення визначають цей процес як тривалий і суперечливий ("хочу" – "можу" – "є" – "ти зобов'язаний" – "я зобов'язаний" – "інакше не можу") і виділяють три етапи.

Перший етап охоплює молодший шкільний вік і характеризується тим, що для індивіда провідною формою виступає цілеспрямована навчальна діяльність, що є умовою формування теоретичного усвідомлення. Основним механізмом формування особистості тут є ідентифікація, включаючи наслідування. Переважає об'єктом самовизначення виступають навчальні успіхи.

Другий етап охоплює підлітковий вік і характеризується виникненням комунікації, спілкування. Спілкування в системі суспільно корисної й навчальної діяльності формує основні аспекти самосвідомості. Його конкретним проявом є самооцінка.

Третій етап відповідає юнацькому віку й характеризується тим, що завдяки якісно новій формі діяльності, пов'язаної з вибором майбутньої професії, складаються елементи дослідницьких умінь, професійні інтереси, моральні ідеали.

Однак у ході вивчення стану готовності дітей-сиріт до професійного самовизначення, як засобу формування життєвої компетентності нами виявлені наступні протиріччя.

Протиріччя між бажанням мати зразок для наслідування й відсутністю, як правило, гідних зразків у досвіді вихованців (якщо він є, то негативний).

Для вихованців установи інтернатного типу коло спілкування і його зміст уже, бідніше, ніж у вихованців звичайної родини. Тому в колективах

дітей – сиріт часто негативні лідери, а іноді й окремі неформальні групи й навіть вуличні компанії починають виступати як основний провідний інститут соціалізації. У результаті відбувається активне неприйняття вимог вихователів, учителів, однокласників, бравування, наплювацьке відношення до побуту, навчання, праці, своєму майбутньому й т.д.

На перший погляд здавалося б, що виховання й навчання дітей – сиріт серед собі подібних знімає проблему їх закомплексованості із приводу незвичайності свого статусу. Але при цьому вони втрачають коло широкого спілкування з дітьми з іншого середовища, що їм, безумовно, давало б більше інформації про життя суспільства, соціальних проблемах, можливостях одержання знань про різні професії, про самого себе. Відсутність постійного живого спілкування із зовнішнім середовищем робить вихованців некритичними до вибору друзів, неадекватному вибору діяльності, а надалі й до вибору професії, невідповідності самооцінки реальним можливостям. На питання: «Яку професію ви хотіли б обрати?» – більшість дев'ятикласників школи – інтернату відповіли: «Куди відправлять», «Однаково». Не всі школярі відповідали, деякі знизували плечима.

Протиріччя між різної соціальною дезадаптацією дітей–сиріт і необхідністю забезпечення соціальної справедливості (відкритість до батьків і незахищеність від них, бажання вчитися й відсутність можливості, уявлювані бажання й реальні й ін.).

Дослідження показують, що вихованці дитячих будинків відстають у своєму психічному розвитку від однолітків, що виховуються у звичайних умовах. Однак, встановлено, що за одними параметрами вихованці шкіл – інтернатів і дитячих будинків перебувають на рівні розвитку своїх однолітків зі звичайних шкіл або навіть трохи випереджають їх, а за іншими – різко відстають не тільки від своїх однолітків, але й навіть молодших дітей. Встановлено, що причинами відставання в психічному розвитку дітей – сиріт є умови життя в асоціальних родинах, замкнутість життя в стінах дитячого будинку, обмеження контактів із зовнішнім світом і ін.

Протиріччя між зайвою опікою й замкнутістю дітей в установах інтернатного типу й реальним життям, повним різних проблем, що вимагають самостійності в їхньому рішенні. Діти, що залишилися без піклування батьків, виростають у дитячих установах на повному державному забезпеченні. У результаті в дітей – сиріт, в тій чи іншій мірі, формуються утриманство, нерозуміння матеріальної сторони життя, питань економіки навіть в особистих масштабах, незнання самого себе як особистості, непевність у собі й страх перед майбутнім, нездатність до свідомого вибору своєї професійної діяльності, уміння бути сиротою. Після випуску з інтернату дітей – сиріт влаштовують у звичайні й, як правило, неprestижні професійні навчальні заклади. Діти живуть у гуртожитках, де умови для соціальної адаптації відсутні.

Протиріччя між обмеженими кадровими й матеріально–технічними можливостями типових шкіл – інтернатів і потребами обдарованих,

талановитих дітей в одержанні гідної освіти. У цей час психологами й фізіологами відкинута розповсюджена точка зору про те, що майже всі діти шкіл – інтернатів у своєму психічному розвитку відстають від учнів загальноосвітніх шкіл. Дослідження показали, що одиниці талановитих, обдарованих дітей у дитячих будинках і школах – інтернатах просто поступово втрачають особистісний потенціал. Талановиті діти в школах – інтернатах навчаються з однією й тією ж, досить вузькою, групою однолітків. При цьому дитина не може сама віддати перевагу тій – або іншій групі, і разом з тим, вона не може бути виключена зі своєї групи. Ця тверда фіксованість життя в одному колективі гальмує розвиток особистості дітей – сиріт, навичок спілкування, уміння налагоджувати рівноправні контакти з однолітками з іншого благополучного середовища.

Протиріччя між відставанням у розвитку когнітивних функцій у багатьох дітей–сиріт і сучасних вимог у підготовці їх до майбутнього навчання.

Діти надходять у дитячий будинок найчастіше з родин з тим або іншим рівнем соціальної, психологічної або структурної дезорганізації, позбавлених батьківського піклування. Дітьми в цих родин не займалися. Дітей з таких родин відносять до групи підвищеного ризику через затримку фізичного й психічного розвитку, високої ймовірності відставання в навчанні в початковій школі в порівнянні зі своїми однолітками. Крім цього, в останні роки в дитячі будинки надходять молодші підлітки 10–13 років, які не навчалися в початковій школі.

Однієї з основних причин недостатньої готовності дітей–сиріт до навчання в загальноосвітніх школах є соціально–педагогічна занедбаність і ті або інші відхилення в стані здоров'я.

Для педагогічно занедбаних дітей характерно, насамперед, відставання з усіх предметів шкільної програми, небажання й навіть опір дотримувати –ся педагогічних вимог. Особливістю соціально–занедбаних дітей–сиріт є відсутність або невизначеність життєвих перспектив, позитивних інтересів, асоціальні поведінкові прояви (дрібні крадіжки, хуліганство, цинічне відношення до однолітків, вихователів і вчителів, часті втечі).

У результаті, діти–сироти з неблагополучним статусом навчаються в класах корекції. Для них потрібен не тільки особливий підхід для освоєння програми початкової школи, але й постійна медико–психолого–педагогічна підтримка, що може здійснюватися в умовах загальноосвітніх шкіл–інтернатів. Сироти, що навчаються в корекційних класах звичайних загальноосвітніх шкіл, практично позбавлені такої підтримки. Це обумовлено непідготовленістю, а іноді й небажанням, педагогів і психологів загальноосвітніх шкіл до професійної взаємодії зі своїми колегами з інтернатних установ. Як показали результати опитування 9–ти класників шкіл–інтернатів, відношення їх до навчання в школі неоднозначно: 82% відвідують школу без інтересу. Однак, ці ж діти відповідають, що хотіли б навчатися у школі. У бесідах з дітьми вдалося

з'ясувати, що бажання більшості сиріт навчатися у школі пов'язане з бажанням продовжити час перебування в інтернаті. Діти–сироти розуміють і цілком усвідомлено вказують на труднощі, що очікують їх у майбутньому: безробіття, безгрішшя, відсутність зарплатні, безпритульність та ін.

Протиріччя між недостатньою підготовленістю дітей–сиріт до професійного самовизначення й твердими вимогами ринку праці до професійної підготовки молоді.

Як показує практика, школи–інтернати здійснюють підготовку вихованців до професійного самовизначення на вкрай низькому рівні. Так, тільки 4% опитаних 9–тикласників уважають, що інтернати їм допомагають у діючій профорієнтації, самовизначенні, 95% вважають, що школи–інтернати не дають реальної професійної орієнтації.

**Висновок.** Таким чином, виявлені нами протиріччя, що впливають на процес професійного самовизначення дітей–сиріт, надають нам можливість зробити цей процес більше цілеспрямованим і керованим, розробити систему засобів і визначити педагогічні умови, які б більш ефективно сприяли формуванню професійного самовизначення вихованців як найважливішого засобу, що забезпечує їхню життєву компетентність.

### *Література*

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого–педагогічні орієнтири// Неперервна проф.. освіта: проблеми, пошуки, перспективи:Монографія за ред.ЗязюнаІ.А.\_К.:Віпол, 2000–с.134–157.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Наук.–метод. Посібник К.:УЗМН, 1998–204с.
3. Балович Л.И.Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967–464с.
4. БондарВ.І. Дидактичний аспект психології і педагогіки життєтворчості.– зб.Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІст.,ч 1.–К.:ІЗМН, 1998.–с.136–142.
5. Ермаков І.Г. Педагогіка життєтворчості:орієнтири ХХІст.//Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство.К.:Контекст, 2000–с.14–22.
6. Загвязинский В.Д. Комплексная социальная. Медицинская и психологическая реабилитация детей и подростков.(По матеріалам семинара соц.пед. 23–24 марта1998г.) Тюмен. Научн. Центр СО РАН и др.; (под ред..Загвязинского В.Д. ЗайцеваМ.П.)– Тюмень: Изд–во Тюмен. Гос.универ–та.,1998,–391с.
7. Фуллан М.Сили змін/ Центр гуман. Досліджень ЛНУ ім.. І.Франка, Вид. Літопис. Львів, 2000–270с.

*Виноградова Т.*

## **СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ В ШОТЛАНДСЬКІЙ КУЛЬТУРІ І ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У ФОЛЬКЛОРІ**

*У статті розглядається система цінностей в шотландській культурі, її відображення у фольклорі та вплив національних традицій на виховання патріотизму у молодого покоління Шотландії.*

**Постановка проблеми у загальному виді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Система цінностей різних народів світу грає важливу роль в культурі цих народів і в процесі суспільного розвитку в цілому. Історія суспільного розвитку – процес безперервної зміни поколінь, які зберігають, розвивають і передають далі накопичені ними традиції і цінності матеріальної і духовної культури.

Вивчення своєрідності цих цінностей і традицій і їх місця в історико–соціальному і культурному розвитку різних країн і народів допомагає формулювати і вирішувати важливі проблеми соціального розвитку і прогресу цих народів

Система цінностей – це феномен, що вимагає міждисциплінарного підходу. До вивчення проблеми цінностей повинні бути повернуті не тільки культурологія, але і ряд інших наукових дисциплін, таких як педагогіка, антропологія, лінгвістика, філологія, філософія, історія, оскільки всі вони тісно взаємозв'язані і мають один загальний об'єкт вивчення – людина і дійсність, що оточує її.

Цінності мають величезне значення в будь–якій культурі, оскільки визначають відносини людини з природою, суспільством і власним внутрішнім світом. Керуючись цим розумінням, видатний американський антрополог Клакхон Клайд (1905–1960), який досліджував проблеми особистості і культурних цінностей, і його співавтор Ф. Стрідбек визначили цінності як “складні, певним чином згруповані принципи, які додають стрункість і спрямованість різноманітним мотивам людського мислення і діяльності в ході вирішення загальних людських проблем” [13; 157]. Кожній регіональній культурі властива своя шкала цінностей – результат умов її життя і історії.

У період процесів політичної і економічної глобалізації, що все більш розповсюджуються в світі, що часто ведуть до нівеляції національних відмінностей, розуміння і аналіз питань національних особливостей культур різних народів можуть сприяти досягненню більшого взаєморозуміння між ними, а також дозволяють встановити ефективні міждержавні контакти, проводити гнучку політику і культурний діалог.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Зрозуміти шотландський світ допомагають праці Дж. Флетчера, Г. Вейса, Г.І. Звереві, А. Дункана, Л.Е. Кертмана, Д. Крейга, роботи Р. Роя, Д. Росса та інших дослідників шотландської історії і розвитку цієї гілки європейської цивілізації, етносу кельтів, фольклорних і літературних джерел.

Основним матеріалом статті був вибраний шотландський фольклор, який, будучи стародавнішим за письмову літературу і передаючись з вуст у вуста, з покоління в покоління, є цінним джерелом для пізнання історії цього народу, його духовної культури. Для даного дослідження були вибрані найпоширеніші і добре представлені фольклорні жанри – казки, балади, легенди.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Стаття присвячена системі цінностей в шотландській культурі і її відображенню у фольклорі. Вибір теми і матеріалу дослідження викликані перш за все актуальністю вивчення особливостей, традицій і цінностей різних регіонів і народів миру у зв'язку з важливістю проблеми міжкультурного діалогу в сучасному житті, а також маловивченістю цієї проблеми як у вітчизняній, так і зарубіжній науці.

Хоча Шотландія є складовою частиною Великобританії, вона є не просто географічним чи адміністративним районом Об'єднаного Королівства. Приєднавшись до Англії на основі актів про унію в 1603 і 1707 рр., але, продовжуючи протягом довгого періоду часу підтримувати боротьбу шотландських горців проти англійських завойовників, шотландці не втратили свою національну самобутність і культуру. Багато шотландських традицій і звичаїв набули популярності далеко за межами Шотландії. Відчуття національної значущості, гідності і патріотизму, що займають важливе місце в історії і культурі шотландського народу, пронизують всю його усну народну творчість.

Суворі природні умови загартовували характер і виробляли в шотландському народі такі риси як безстрашність, мужність, а також пошану до природи і надприродних сил, які можуть не тільки обдарувати, але і покарати людину.

Шотландія та її духовна культура, що відрізняються самобутністю, а також синтезом національних і європейських традицій, становить інтерес для нашої країни. Безумовно, духовна культура цієї країни вплинула на спрямування народного виховання молодого покоління.

Проте в Україні комплексні дослідження цінностей шотландської нації, їх місця і впливу на шотландську культуру практично відсутні. Теж саме можна сказати про зарубіжні дослідження, хоча там написано і видано ряд робіт по окремих дисциплінах і окремих питаннях: етнографії, історії, географії, літератури або фольклору Шотландії.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою статті є проаналізувати систему цінностей в шотландській культурі і її відображення у фольклорі, а також вплив національних традицій на виховання патріотизму у молодого покоління Шотландії.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Культуру як суспільне явище часто визначають через цінності, ціннісні орієнтації соціуму і індивіда. Культурі кожного народу властива своя шкала або система цінностей – результат умов його життя та історії. Цінності виступають як сила, що визначає особливості свідомості, світогляду і поведінки будь-якого суб'єкта, – будь то окрема людина, нація, етнос, держава. Таким чином, цінності, поширені повсюдно, і однакові або вельми схожі за змістом, засвоюються всіма культурами як їх необхідна частина. Всі цінності “одягнені” в специфічний культурний “одяг”. Кожна культура має своє ціннісне унікальне

ядро, що утілює її специфіку, її локалізацію в світі, а також накопичений історичний досвід.

Для формування тієї або іншої культури важливе значення має шлях історичного розвитку країни або народу, а також географічні і кліматичні умови життя цього народу. Завдяки цим чинникам забезпечується цілісність і ядро даної культури, її неповторна і своєрідна зовнішність. Основа і фундамент культури поміщені в систему цінностей, вони в ній глибоко вкорінені і виконують роль її найважливішого регулятора, як на рівні культури в цілому, так і на рівні особистості – представника цієї культури.

Відомо, що в даний час в світі спостерігається тенденція активізації взаємодії між людьми абсолютно різних цінностей, переконань і вірувань. Між представниками різних культур встановлюється все більше контактів. Поряд з цим на ґрунті культурних відмінностей нерідко виникають непорозуміння і конфлікти. Встановленню контактів і вирішенню конфліктів можуть допомогти порівняльні міжкультурні, або як їх ще називають, кросс-культурні дослідження цінностей, що набули в наші дні небувалу актуальність.

Система цінностей в шотландській культурі складна і неоднозначна. Саме фольклор є важливим джерелом пізнання історії і духовної культури народу. Фольклор – художня творчість широких народних мас, переважно уснопоетична творчість. Фольклор відображає розвиток всієї культури народу, є його колективним продуктом. Змістом фольклору є історія народу, його життя, побут, світовідчування і зв'язок з природою. Термін вперше був введений в науковий ужиток в 1846 році англійським вченим Вільямом Томсом. У буквальному перекладі Folk-lore означає: народна мудрість, народне знання.

Фольклор є безцінним джерелом дослідження і вивчення будь-якої культури, оскільки він містить різноманітні відомості про різні пласти культури: побуті, віруваннях, традиціях, звичаях, цінностях того або іншого народу. Для даного дослідження були вибрані такі фольклорні жанри як казки, легенди і балади.

Зі всіх фольклорних жанрів казка є якнайдавнішим універсальним джерелом вивчення культури і зв'язана по своєму складу і змісту з іншими пам'ятниками народного мистецтва. Вона містить в собі відомості про побут і традиції, уявлення народу про людину, про природу, про нез'ясовні явища. Казка відображає національні риси і особливості окремого народу і одночасно формує його. Великі виховні можливості народних казок вдало використовували шотландські поети і письменники, мислителі і педагоги. Казка виховує дитину з ранніх літ. Вона вчить, що зло не вічне, що щирість і любов до правди зрештою переможуть зло. Найбільша сила шотландських народних казок у тому і полягає, що вони вчать добру і людяності, правдивості і співчуття до скривджених. Так всі найкращі риси, оспівані в народних казках, взяті шотландською народною педагогікою як зразки виховання.



Великий початок шотландській народній педагогіці дали високоморальні ідеї шотландських балад. Розвинена з народних танцювальних пісень любовного змісту, поширених у південно–романських народів, спочатку в Провансі, а потім в Італії, балада стала розповіддю, викладеним в поетичній формі.

У Англії балада відома відвіку. У XIX столітті вважалося, що балада принесена норманськими завойовниками, а тут знайшла своєрідність і колорит. Сама природа Англії, особливо в Шотландії, вселяла бардам цих країн романтичні настрої, що впливають на поетичні описи кривавих битв і природних бурь. Під час шотландських свят вони виконували свої музично–поетичні історії про пригоди своїх героїв, їх доблесні подвиги і любовні страждання [7].

Талановиту літературну обробку багатьох лірико–драматичних і романтичних балад і старих шотландських переказів зробив Роберт Бернс, Вальтер Скотт, Сауті, Кемпбел і деякі інші англійські і шотландські письменники також використовували в своїй творчості поетичну форму балади.

Впродовж всієї своєї історії шотландська культура розвивалася певною мірою незалежно від англійської культури, хоча і в близькій взаємодії з нею. Особливості розвитку шотландської культури відображають історичну долю самої Шотландії. Війна за незалежність мала величезний вплив на національну політичну самосвідомість її народу та його культуру. Національні традиції продовжують зберігатися в своєрідному шотландському фольклорі, особливо як було сказано вище, в казках і баладах, які дбайливо збираються і видаються шотландськими письменниками і фольклористами.

У XVIII ст. почався запис і систематизація пам'ятників англійського і шотландського фольклору. Збирання шотландського фольклору часто велося переважно аристократами, які нерідко переслідували політичні цілі і хотіли підкреслити незалежність шотландської культури від англійської.

У Європі існує не так багато місць, які могли б похвалитися такими багатими і обширними зборами фольклору, як в Шотландії, в якому знайшла відображення і кельтська культура. Кількість фольклористів, які присвятили себе збиранню національної музики, поезії, пісні, казок і легенд, які до моменту запису передавалися лише усно, дійсно велика.

Одним з перших фольклористів був поет А. Рамзей, що видав фольклорну збірку «Вічнозелені пісні» (1724). Інтерес до гельської народної поезії привернув Д. Макферсон своїм виданням пісень Оссіана (1760–63), які були вільною обробкою шотландських народних балад і казок. Збори шотландського фольклору Хью Міллера стали неоцінимим джерелом вивчення шотландської культури. Він записав близько 350 казок і легенд і став першим, хто склав систематичну колекцію фольклору на півночі Шотландії. Зібрані ним казки і легенди можна знайти в “Зарисовках

і легендах Північної Шотландії” (Scenes and Legends of the North of Scotland 1835) та “Казках і скетчах” (Tales and Sketches, 1863).

Двома самим відомими збирачами шотландського фольклору вважаються Енн Росс і Джон Френсис Кембелл (1821–1885). Один з самих пристрасних і відданих збирачів фольклору Ф. Кембелл бачив в збиранні фольклору можливість для відродження національного інтересу до нього. Збори шотландського фольклору потім продовжили своїми роботами Олександр Кармайкл, Джон Девар і пізніше Маргарет Фей Шоу і Калам Маклін.

Необхідно згадати збірники, які укладені Вальтером Скоттом («Пісні шотландської межі» – Minstrelsy of the Scottish Border, 1802–1803) і Ф. Чайлдом («Англійські і шотландські балади» – The English and Scottish popular ballads, 1882–1898).

За останні два сторіччя як любителі шотландського фольклору, так і фахівці інтенсивно займалися не тільки збиранням фольклору, але і його вивченням. Серйозне наукове дослідження шотландського фольклору почалося в другій половині XIX століття. Найвідомішими дослідниками і збирачами шотландських казок і легенд вважаються Томас Крофтон Крокер, Горацій Шкудер, Томас Роллестон, Метью Арнольд, Джозеф Якобс, Хью Міллер.

Через ізольованість Британських островів і гірського географічного ландшафту Шотландії її фольклор зберігся в первинному вигляді. Але, на жаль, не дивлячись на велику роботу шотландських фольклористів, багато переказів, казок і легенд було втрачено і не дійшло до наших днів.

Аналіз джерел дозволяє дійти висновку, що важливе місце в шотландській культурі займає патріотизм і відчуття національної приналежності. Патріотизм є однією з домінуючих тем казок і легенд, а також героїко–історичних народних балад, і обумовлений війнами між англійцями і шотландцями, а також боротьбою за особисту і національну свободу.

У шотландській культурі важливе місце відводиться традиціям. Не дивлячись на те, що Шотландія – країна, відкрита для різного роду позитивних і сучасних змін, шотландці традиційно дуже дбайливо ставляться до свого минулого і його атрибутів.

Шотландець не здається без боротьби, його складно налякати труднощами. Ні перевершуюча кількість ворогів, ні природні перешкоди не можуть зупинити його. Герої шотландських казок і балад мають таку якість, як хоробрість. Вони готові до останньої краплі крові боротися з ворогом, навіть якщо цей ворог має перевагу. Хоча деколи, хоробрість і відвага супроводжується деякою жорстокістю стосовно ворогів.

Розглянутий матеріал дозволяє зробити висновок, що шотландцям також властива завзятість, наполегливість, близька до упертості, при цьому цікавий той факт, що ці якості розглядаються ними як позитивні.

Шотландці у край наполегливі при захисті власних інтересів. Пошаною у шотландців користується людина, яка не нарікає на долю і

проявляє завзятість в різних ситуаціях. Для них украй важливо добитися поставлених цілей, захистити свою землю, рідних і друзів, а також вікові традиції і правила життя.

Для шотландця сміливість і удачливість в різних справах, перш за все, пов'язана з розумом і навіть з хитрістю. Обдурити ворога почесно, особливо, коли є можливість не тільки добитися поставленої мети, але ще й висміяти супротивника, при цьому отримуючи яку-небудь матеріальну вигоду.

Суворий клімат Шотландії і холодні зими зробили сильний вплив на традицію гостинності. Герої шотландських казок і легенд поважають і цінують закони гостинності, пропонуючи гостю дах і їжу, і деколи не залишають гостя до тих пір, поки їм не будуть з'їдені всі запропоновані йому пригощання.

Слід згадати також про таку рису, як ощадливість або практичність. Вона виявляється в тому, що шотландець не схильний здійснювати необдумані вчинки, він керується голосом розуму і раціонально прикидає, наскільки той або інший вчинок буде вигідний для нього.

Аналіз цих цінностей і поведінкових категорій в конкретних контекстах показує як наявність в загальнонаціональній культурі морально-етичних уявлень, так і існування індивідуальних оцінок поведінки людини в різних життєвих ситуаціях.

Велике значення надається такій якості, як працьовитість. Якщо провести порівняння з героями українських казок, то лінь для шотландця неприйнятна, і вона вважається негативною якістю. Лише наполеглива праця і кмітливість допомагають героям шотландських казок і балад досягти успіху.

Проведений порівняльний аналіз ряду шотландських і українських казок дозволив відмітити певну схожість ключових ціннісних установок і морально-етичних понять у шотландського, і українського народів. Наприклад, такі якості, як сила волі, мужність, патріотизм, героїзм, практичність і хитрість є загальними для шотландських і українських фольклорних героїв. Багато в чому спостерігалось і схоже відношення до цих якостей і цінностей в українському і шотландському суспільствах.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Культурні традиції і цінності кожного народу нерозривно пов'язані з історико-географічними і соціально-економічними чинниками його життя і розвитку.

Представлена в статті система цінностей шотландського народу дає яскраве уявлення як про його національні особливості, так і про морально-етичні норми, що існували в шотландському суспільстві. На нашу думку, вони вплинули на спрямування народного виховання, на теорію і практику педагогічного процесу у школах Шотландії.

Адекватне вивчення системи цінностей кожного, хай і не найчисленнішого народу, допомагає зберегти його культурну спадкоємність, зв'язок поколінь, виховувати молодь в патріотизмі і пошані до своєї історії і культури.

У останні десятиліття в умовах соціальних, політичних і економічних конфліктів проблема вивчення традицій і цінностей різних народів стала особливо актуальною. “Науково – технічний прогрес і зусилля розумної і миролюбної частини людства відкривають нові можливості, види і форми спілкування, головними умовами ефективності яких, є взаєморозуміння, діалог культур, терпимість і пошана до культури партнерів по комунікації”, – пише в своїй монографії С.Г. Тер–Мінасова [9; 22].

У зв'язку з цим особливо важливий ціннісний аспект культури, оскільки незаперечний той факт, що тільки взаєморозуміння, засноване на визнанні і пошані чужих цінностей, може зробити спілкування і діалог між представниками різних культур найбільш ефективним, а значить сприяти зміцненню світової стабільності в цілому.

### Література

1. Гайдено П.П., Давыдов Ю.Н., "История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс". – М., 1991.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо–Психо–Логос. – М.: "Прогресс", 1995.
3. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М., 1974.
4. Зверева Г.И. История Шотландии. – М., 1987.
5. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
6. Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект–пресс, 1997.
7. Росс Д. Шотландия. История нации. – СПб.: КАРО, New Lanark: Geddes & Grosset, 2006. – 384с.
8. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
9. Тер–Минасова С.Г. “Язык и межкультурная коммуникации”. Изд. Московского Университета. М., 2004. – С. 22
10. Albert E.M., Kluckhohn C. A Selected Bibliography on Values, Ethics and Esthetics. IL. – 1959.
11. Cowan E.J. The people's past: Scottish folk, Scottish history. Edinburgh: Polygon press, 1980.
12. Hofstede G. et al Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases// Administrative Science Quarterly. – 1990, Vol. 35.
13. Kluckhohn F. and Strodtbeck F., Variation in Value Orientations, Peterson & Co., 1961. – P.157.
14. Schwarts S.H., Sagiv L. Identifying Culture Specifics in the Content and Structure of Values//Journal of Cross–Cultural Psychology. – 1995, Vol. 26.
15. White L.D. The State of the Social Sciences. – 1956.

*Кузякіна М.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В НІМЕЧЧИНІ

*У статті охарактеризовано освітню систему Німеччини стосовно громадянського виховання, окреслено його зміст, цілі і структура. Здійснено аналіз сучасного статусу предметів з громадянського виховання, їхніх навчальних планів. Розглянуто громадянське виховання як чинник*

демократизації німецького суспільства. Виявлено основні напрямки формування громадянських якостей у класній, позакласній та позашкільній роботі.

**Ключові слова:** демократія, громадянське виховання, громадянська компетентність.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Увага до громадянського виховання постійно зростає як з боку Міністерства освіти і науки України, так і науковців та вчителів. Робляться суттєві кроки щодо реалізації пріоритетних завдань громадянського виховання середніх шкіл та абітурієнтів. У цій справі науковий і практичний інтерес становить вивчення та узагальнення позитивного досвіду розвинених країн світу, зокрема Німеччини.

Теоретичний доробок німецьких фахівців, так само як і практичний досвід, нагромаджений німецькими вчителями в галузі громадянського виховання учнівської молоді, може бути корисним для вітчизняних педагогів на етапі системної перебудови національної шкільної освіти.

Тривала стабільність громадянського суспільства залежить від громадян, тому дуже важливо, щоб вони могли розбиратися в політичних процесах, мали готовність і здатність брати участь в громадянських справах, відчували себе відповідальними за суспільні питання, володіли демократичною або громадянською компетентністю. Провідні німецькі дослідники Рейнхарт і Тільманн (Reinhardt & Tillmann), Торні–Пурта (Torney–Purta), Едельштайн і Фаузер (Edelstein & Fauser), Озер, Ульріх і Бідерманн (Oser, Ullrich & Biedermann) вважають, що придбання демократичної компетентності особистістю можливе за умови якісного громадянського виховання, яке починається з раннього дитинства і триває до повної зрілості. Також, педагоги–теоретики і практикуючі фахівці у всьому світі погоджуються, що школи – це найголовніші установи, які сприяють громадянському вихованню, як специфічній освітній меті, тому, що школи, поряд із родиною, є головним інститутом соціалізації дітей [6, 121].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні проблеми громадянського виховання досліджували: Г. Гізеке (H. Giesecke), Г. Кершенштайнер (G. Kerschensteiner), Ф. Кун (F. Kuhn), Т. Літт (Th. Litt), П. Массінг (P. Massing), А. Мессер (A. Messer), В. Зандер (W. Sander), В. Зур (W. Suhr), Е. Шпрангер (E. Spranger).

У російській та українській науці громадянське виховання і освіта були предметом уваги О. Алексєєвої, Ю. Алфьорова, О. Бажановської, О. Бенца, Б. Вульфсон, М. Гурій, П. Кендзьор, У. Кецик, О. Кошолуп, Л. Момотюк, Л. Рехтета, Г. Філонова.

Дослідниками, котрі вивчали та узагальнювали становлення і розвиток освітньої системи Німеччини, є Н. Абашкіна, М. Авраменко, М. Желуденко, О. Кашуба, Н. Кравець, В. Ломакович, І. Рудковська

Проте, незважаючи на певні здобутки, проблема громадянського виховання ще не отримала ґрунтового вивчення та наукового узагальнення

у дослідженнях українських учених.

**Формування цілей статті.** Метою нашої статті є проаналізувати цілі, структуру та програмні матеріали громадянського виховання в Німеччині в сучасних умовах.

**Викладення основного змісту.** У різних європейських країнах використовують різні терміни для громадянського виховання. В Німеччині найзагальніший термін – «politische Bildung», який буквально перекладається «політична освіта». Оскільки цей термін може мати додаткове значення пропаганди і виховання людей в інтересах певної політичної партії, терміни «громадянське виховання» або «громадянська освіта» часто використовуються для перекладу в інтернаціональних контекстах.

Возз'єднання Німеччини в 1990 було великою віхою у сфері громадянського виховання. У колишній східній частині країни вчителям, які викладали громадянські вчення до 1990, загалом не дозволяється викладати громадянську освіту до теперішнього часу. Натомість, викладачі інших предметів отримали додаткове навчання для викладання нових політичних ідей в школах. Останніми роками учбові плани з інших предметів передбачають виховання громадянина.

Освіта в Німеччині структурно відповідає федеральній природі Німеччини. В результаті, центральний уряд тільки може визначати і впроваджувати цілі і завдання освіти і виховання разом з федеральними землями, які головним чином відповідальні за шкільну систему і культурні питання. Кожна федеральна земля має власну шкільну політику і шкільний учбовий план. Тому важко говорити про Німеччину в цілому в цьому відношенні.

У 1950, Постійна Конференція Міністрів Освіти і Культури (Kultusministerkonferenz) радила ввести шкільний предмет, в основі якого лежала б концепція громадянського виховання, кожна земля мала право самостійно розробити його назву і програму. Тому є багато назв цього предмету сьогодні, які різняться не тільки від землі до землі, але навіть в межах шкіл і навчальних років. Кожна назва формулює значення громадянства певним чином. Наведемо наступний список назв предмету, щоб надати ідею різноманітності термінів громадянської освіти в Німеччині: соціальні вчення (Sozialkunde), суспільні вчення (Gemeinschaftskunde), політична освіта (Politische Bildung), суспільство (Gesellschaft), політика (Politik), політика і економіка (Politik und Wirtschaft), історія / політика (Geschichte und Politik).

Акцент на громадянскість переміщується на різні аспекти, на які вказано вибраним терміном; учбові плани відрізняються своїми завданнями, змістом і методами [5, 62–76].

У теперішній час, є декілька тенденцій у напрямку до більшої конвергенції освіти серед 16 федеральних земель. Експертиза з розвитку освітніх держстандартів була створена в 2003 [4]. Рада міністрів культурних справ хоче розвинути стандарти для першого ступеня навчання з предметів:

математика, німецька мова, перша іноземна мова, біологія, фізика і хімія.

У цьому контексті дослідники у сфері громадянського виховання запропонували створити освітній держстандарт для предмета з громадянського виховання [3]. В межах цих стандартів громадянина характеризує його або її здатність до політичної думки, політичної дії і методологічних здібностей. Стандарти стали справою дискусії [3]. Які види стандартів відповідають громадянському вихованню і яку концепцію громадянськості потрібно включати в стандарти предмету залишається спірним питанням [2, 9–22; 1, 82–96].

Існує як мінімум 16 індивідуальних навчальних програм громадянського виховання в Німеччині в залежності від землі і від типу школи. Оскільки неможливо описати всі програми, ми вирішили представити інформацію про навчальні плани двох німецьких земель, Берліна і Гамбурга, з декількох причин: по–перше Берлін і Гамбург, так звані міські землі, складаються з крупних міських областей, по–друге імміграція і різні пропорції учнівських меншин характеризують обидва міста.

**Цілі громадянського виховання.** У Берліні, ціль громадянського виховання – вчити учнів сприймати себе як демократичного громадянина. Це – провідна мета, щоб забезпечити їх знаннями, вміннями і навичками для подальшої участі у політичній діяльності і будівництві демократичного суспільства. Громадянське виховання також служить для розвитку раціонально–аналізуючого мислення і компетентності до адекватної думки і прийняття рішень, для заохочування демократичних відносин і цінностей.

Крім того, ще одна мета громадянського виховання – підтримувати демократичну дію і розвиток демократичної культури через досвід в конкретній демократичній поведінці. Тому відобразити основну ідею демократичного суспільства є важливим завданням при організації шкільних і класних занять. Оскільки учні зростають, вони повинні бути готові брати відповідальність за свої власні дії і знаходити межі своєї самореалізації.

В Гамбурзі громадянське виховання викладається в рамках предмету «Історія/Політика». Цей учбовий план робить наголос на важливості поточного віддзеркалення історії країни, в контексті становлення і розвитку хорошого громадянина. Мета громадянського виховання – забезпечити учнів знаннями про політичні, соціальні і економічні структури, відносини, процеси і дії як теперешнього, так минулого. Учні вчаться розвивати і оцінювати свої власні цінності в рамках Прав Людини і Німецької Конституції.

У навчанні їх усвідомлювати свої власні цілі, бажання та інтереси і одночасно приймати цілі, бажання і інтереси інших, уроки з громадянського виховання покращують орієнтацію учнів в цьому світі і заохочують їх до активної участі в політичному і соціальному житті.

Учбовий план в Гамбурзі складений так, що учні набувають знання в соціальних, політичних, економічних і історичних аспектах, заохочуються до активних занять за межами класної кімнати і вчаться адекватному мовленню і навичкам для того, щоб робити все це. Ці навички переважно

включають здатність планування і координації, соціальні і комунікативні навички, а також технічні і інструментальні здібності для роботи з належними матеріалами і ЗМІ.

**Структура громадянського виховання.** У Берліні предмет з громадянського виховання викладається приблизно два рази на тиждень і має назву «Соціальні Вчення» в 7–9 класах і «Світові Вчення» в 9–10. Розподіляти години на німецьку мову, географію, історію, і світові вчення – це право школи і немає фіксованої кількості годин для кожного предмета. У загальних учбових планах призначають доречні пропорції між предметами «соціальні і світові вчення» і іншими предметами. Різноманітні аспекти громадянського виховання вивчаються в позакласній роботі, наприклад, робота з батьками учнів, налагодження контактів з учнями інших націй, зовнішні шкільні експерти і різні шкільні проекти, шкільні змагання і групи подовженого дня. Методологічні аспекти, які включаються в класні заняття такі:

Робота з джерелами	Тексти, статистичні дані, мапи, діаграми і т.д.
Ігри	Рольові ігри, ділові ігри і т.д.
Виробництво	Листування, реферати, постери, флаери, стінні газети
Спілкування	Діалоги, дискусії, дебати, інтерв'ю, інтернет

Таблиця засвідчує, що для успішності виховання справжнього громадянина важливе гармонійне поєднання різних видів діяльності. Крім того, необхідно залучати до цього процесу всі сфери життя учнів, під час класних та позакласних занять створювати ситуації, які вимагають від дитини активних дій, тобто формувати активну життєву позицію. Отже, головною умовою ефективності громадянського виховання передусім є усвідомлення цих закономірностей.

В Гамбурзі предмет «Історія/Політика» викладається в 7–9 класах два рази на тиждень. Поряд з цим предметом існують багато інтегрованих проектів. Наприклад, візити до музею історії в Гамбурзі, відвідуючи тури до історичних частин міста, оцінювання карт і розвитку міста.

**Програми або інструктивні матеріали, використовувані в громадянському вихованні.**

У Берлінських темах предметів «Соціальні Вчення» і «Світові Вчення» є

«Соціальні Вчення»	«Світові Вчення»
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Що означає бути дорослим у суспільстві</li> <li>▪ Спілкування та ЗМІ</li> <li>▪ Права людини</li> <li>▪ Жити разом і дух суспільства</li> <li>▪ Демократія як соціальний і політичний принцип</li> <li>▪ Закон і правосуддя</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Робота\економіка\споживання</li> <li>▪ Закон і правосуддя</li> <li>▪ Демократія як принцип</li> <li>▪ Інтернаціональне суспільство</li> </ul>



Головна частина уроків витрачається на ці теми, залишок має на меті обговорення справжніх новин. Використання нових ЗМІ заохочується в навчанні Соціальних і Світових Вчень.

У гамбургських темах предмету «Історія/Політика» є:

- Індустріалізація і буржуазне суспільство
- Економіка і споживання
- Нація і влада в 18–м і 19–м сторіччі (Абсолютизм, Французька Революція, Національна Держава)
- Європейська Еміграція в 18–м і 19–м сторіччі
- Міжнародний конфлікт і війна (Війна за Незалежність в США, Перша Світова Війна)
- Правосуддя
- ЗМІ: збирання і використання інформації
- Нація і влада в Німеччині в 20–м сторіччі: від Веймарської Республіки до Об'єднаної Німеччини в Євросоюзі
- Соціальна економіка, соціальна нація і молодь в плюралістичному суспільстві
- Війна і міжнародна політика (Друга Світова Війна і Холодна Війна)
- Рух населення в 20–м сторіччі (війна, виселення, робочі іммігранти)
- Сьогоднішні міжнародні конфлікти: стратегія, війна і запобігання

Кожна тема включає список технічних термінів, доречних до змісту. Учбовий план забезпечує зразкові пропозиції для введення і використання цих термінів. Наприклад, в темі «Економіка і споживання» пропонується розробити план ведення домогосподарства і обговорити важливі фінансові справи.

Слід зазначити, що система громадянського виховання Німеччини охоплює не тільки класну роботу. Окрім отримання знань за навчальними планами, існують багато позакласних і позашкільних програм, які створені для виховання громадянина демократичного суспільства.

Яскравим прикладом цього є програма «Демократія: учитися і жити», яку Федеральна комісія з планування та дослідження освіти (BLK) розпочала для шкіл всіх видів. В ній приймають участь 170 шкіл з 13 земель. Ця програма створена таким чином, щоб впливати не тільки на єдину школу, але на всю систему взагалі. Дві головні цілі: сприяти демократичній компетентності і розвивати демократичну культуру в школах. Ці цілі здійснюються на різних рівнях.

Аналізуючи цю програму можна зробити висновок, що таким чином стає можливим зробити класні кімнати і школи більш демократичним місцем для навчання і заохочення молоді до участі в громадянському суспільстві.

На шкільному рівні школам пропонується велика кількість розвиваючих діяльностей і курси підготовки вчителів. На системному рівні програма забезпечує навчальними посібниками і надає зразки розвитку федеральних земель. Програма «Демократія: учитися і жити» пропонує допомогу і підтримку в наступних областях:

- Процедурні рекомендації

- Обмін досвідом
- Шкільні Мережі (школи в кожній федеральній землі працюють разом)
- Семінари
- Розвиток вмінь та навичок
- (Само-) оцінювання
- Документація і передача

**Висновки.** Громадянське виховання учнів німецьких шкіл є важливим чинником демократизації суспільства. Середня школа Німеччини вважає необхідним у процесі виховання громадянськості формувати політичну культуру і політичну свідомість майбутніх громадян.

Громадянське виховання у Німеччині здійснюється як в межах навчально-виховного процесу на всіх етапах шкільної освіти, так і в позакласний та позашкільний час. Під час дисциплін з громадянського виховання спостерігається послідовність отримання учнями теоретичних знань про соціальні й політичні інститути, формування в них критичного мислення, навичок аргументації, здатності до співробітництва в рамках соціальної групи. Порівняльний аналіз тем, що розглядаються в процесі цих навчальних дисциплін, дає підставу твердити про їхню актуальність і важливість для формування майбутніх громадян Німеччини.

Деякі теоретичні ідеї і практичний досвід громадянської освіти й виховання у Німеччині можуть стати позитивним чинником оптимізації виховного процесу в Україні, тому що останнім часом значно посилюється інтерес сучасних українських педагогів до ідеї міжкультурного громадянського виховання.

### *Література*

1. Abs, H. J. Weichenstellungen in der Einführung von Standards im Fach Politische Bildung. Politische Bildung, 37(3), – 2004., S. 82–94.
2. Abs, H. J. Arten von Standards in der politischen Bildung. In Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), Schriftenreihe der GPJE: Bd. 4. Testaufgaben und Evaluation in der politischen Bildung. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag. – 2005., S. 9–22.
3. GPJE = Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag., – 2004.
4. Klieme, E., Avenarius, H. und andere. The development of national educational standards. An expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF., – 2003.
5. Massing, P. Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger. In W. Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung. Bonn: Wochenschau Verlag., – 2005., S. 62–76.
6. Sliwka A., Diedrich M., Hofer M. Citizenship Education: Theory – Research – Practice. – München / Berlin, 2006., S. 121.

## ПСИХОЛОГИЯ

*Христов Ж., Стоев Т., Савов С.*

**ПСИХОЕМОЦИОНАЛНО НАПРЕЖЕНИЕ И СТРЕС ПРИ УЧИТЕЛИТЕ**

*В предлагаемой статье «Психоэмоциональное напряжение и стрессы учителей» болгарские авторы освещают результаты проведенного исследования проблемы психоэмоционального напряжения и стрессов учителей, в котором приняли участие 513 респондентов. Все участники эксперимента заранее были ознакомлены со специальной методикой оценки силы воздействия отдельных групп стрессогенных факторов: общественная среда, семейная среда, факторы, связанные с профессиональной деятельностью, в частности и специфические факторы, присущие педагогической деятельности, которые влияют на психоэмоциональные состояния учителей и вызывают у них стресс.*

*По 36 показателям были определены одинаковые формы (аффектные и депрессивные), уровни (низкий, средний, высокий и очень высокий) и виды стресса (состояние полного стресса; состояние интермидиерного стресса; состояние быстро проходящего стресса).*

*Было установлено, что учителя, по сравнению с представителями других профессий, наиболее подвержены воздействию отдельных групп стрессогенных факторов: они имеют высокий уровень аффективной формы стресса, у них ярко выражены психосоматические симптомы, которые негативно отражаются на их здоровье.*

**Ключевые слова:** *стресс, психоэмоциональная напряженность, формы, уровни и виды стрессов, стрессовыразительная психосоматическая симптоматика*

*В проведено мащабно проучване върху 513 учителя, бе изяснена чрез специална методика оценката за силата на действие на отделните групи стресогенни фактори: фактори на обществената среда, фактори на семейната среда, фактори на професията и фактори на работната среда, оказващи влияние върху психо–емоционалното състояние и стреса при учители.*

*Чрез 36 показателя, по равно бяха определени формата / афективна и депрессивна /, нивото /ниско, средно, високо и много високо /и видът на стреса / състояние на постоянен стрес, състояние на интермедиерен стрес и състояние на бързопреходен стрес /.*

*Изяснено бе, че учителите имат висока честота на наличие и сила на действие на отделните групи стресогенни фактори, високо ниво на афективната форма на стреса, по голям брой психо–соматични симптоми, което се отразява неблагоприятно върху здравето им.*

**Ключови думи:** Стрес, психо–емоционално напрежение, форми, нива и вид на стреса, стрессвързана психо–соматична симптоматика.

Извършващият се социално–икономически преход в България, доведе до нестабилност и дисбаланс между различните елементи и аспекти на трудовата дейност, на организацията на работата на различните равнища и на взаимодействието между хората.

Доказа се, че трудът на учителя в своята същност е стресогенен и често води до психоемоционална възбуда, изтощаване, умора и намалена работоспособност. Това се отрази неблагоприятно върху здравето на учителя и намали ефективността и удовлетвореността от работата му.

В своето ежедневие, учителят изпитва влияние на редица отрицателни въздействия породени от : – дисциплината, увеличеният брой ученици в класните стаи, огромната писмена работа и отношението на високотелни, но не сътрудничиви родители.

Силните стресогенни въздействия оказват влияния върху личностните и поведенчески качества на учителя върху неговата преценка за ученика, изменят стила на педагогическото общуване и типа на емоционалното реагиране.

Целта на разработката е да оцени наличието и силата на действие на отделните стресогенни фактори и нивото на вида и формата на стреса.

**Материал и методика.** В рамките на две мащабни епидемиологични проучвания /стресово и аналитично/ бяха наблюдавани 513 учители от средния и горен курс, имащи трудов стаж над 3 години.

Изяснено бе влиянието на 107 стресогенни фактори, разпределени в четири групи: фактори на обществено–икономическата, на семейната и работна среда и фактори свързани с професията. При оценката на факторите на работната среда бяха наблюдавани три факториални области: физически и психически фактори на работната среда и фактори на организацията на работния процес.

При всяка единица на наблюдение се отчитаха следните признаци:

- Биологични /възраст, пол/
- Социални /образование, социално положение, жизнен стандарт/
- Професионални /месторабота, квалификация, трудов стаж/

Силата на действие на отделните стресогенни фактори бе отчетена чрез коефициент на средно претеглена сила на действие, даващ по–добра характеристика за стресогенността и за мястото и значението им в стресогенната съвкупност. Силното действие се оценя с бал от 0.7 до 1, средното с бал от 0.3 до 0.7 и слабото от 0.1 до 0.3.

За всяка група стресогенни фактори бе изчислен групов коефициент на средно претеглена сила на действие, изразяващ общото въздействие на всички фактори.

Данните от наблюдението бяха събрани и обработени със съвременни статистически методи.

Силата на действие на отделните стресогенни фактори би оценено чрез специална методика, в три степени на действие. Силното действие на стресогенните фактори се оценя чрез математически метод със бал от 0,7 до 1, средното с бал от 0,3 до 0,7 и слабо от 0,1 до 0,3 – /табл.1 /

Таблица 1.

**Коефициент за сила на действие на отделните стресогенни фактори и степен на проявление на отделните симптоми на стреса**

Сила на действие	Стойност на коефициента	Степен на проявление
силно действие	от 0.7 – 1.0	силно проявление
средно действие	от 0.4 – 0.6	средно проявление
слабо действие	от 0.1 – 0.3	слабо проявление

Наблюдавани бяха също 36 симптома характеризиращи формата / афективна и депресивна / нивото и вида на стреса.

Тяхното въздействие бе оценено, като за постоянно присъствие на симптома се даваха по 4 точки, за често присъствие – 2 точки и за рядко присъствие – 1 точка.

Максималният брой точки които могат да се получат, зависи от наличието на всички симптоми за дадена форма на стрес и тяхното присъствие – /табл. 2/.

Таблица 2.

**Определяне на нивото на стреса чрез метода на условни точки**

Афективна форма		Ниво на стрес	Депресивна форма	
Условни точки	% от общия бал		Условни точки	% от общия бал
0–9	0–25	ниско	0–12	0–25
10–18	26–50	средно	13–24	26–50
19–25	51–75	високо	25–36	51–75
над 25	над 75	много високо	над 36	над 75

**Резултати от проучването.** От многобройните стресогенни фактори на обществено–икономическата среда, бяха изследвани тези специфични за периода на преход и използвани в подобни социологични проучвания. Доказа се, че наличието на тази група фактори в отговорите се колебае между 60–90%, а силата на тяхното действие е най–висока /групов коефициент 0.847/, в сравнение с другите наблюдавани групи стресогенни фактори.

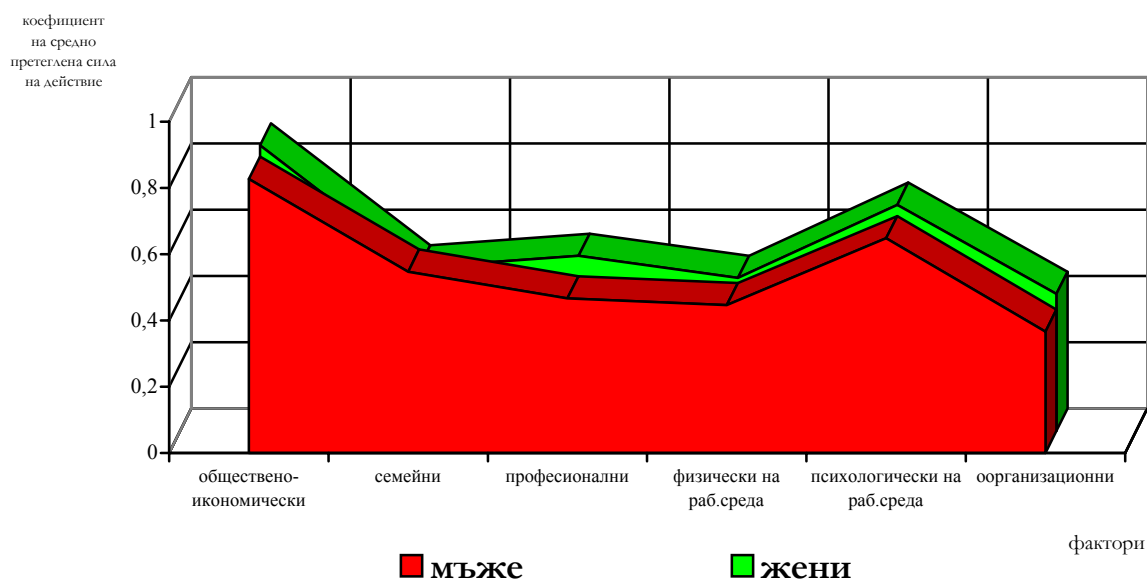
Отбелязва се, че икономическите трудности на прехода и редица отрицателни социални явления доведоха до концентрация на различните семейни стресогенни фактори. Получените данни показват, че силата на действието на семейните фактори е относително висок – групов коефициент 0,515.

При изучаване на силата на действие на стресогенните фактори свързани с професията се установи, че най–силно действие при учителите имат факторите: “несъответствие между вложения труд и възнаграждението” “висока отговорност за съдбата на други хора; “наличие на дискриминация в служебното израстване”; “висока трудова

натовареност”. Тези фактори са на четвърто място по сила на действие при групов коефициент 0.512.

Стресогенните фактори на работната среда имат голямо разнообразие, сред което водещи са психологическите фактори /групов коефициент 0.675/, следвани от физическите фактори на работната среда 0.461 и тези на организацията на работния процес 0.417.

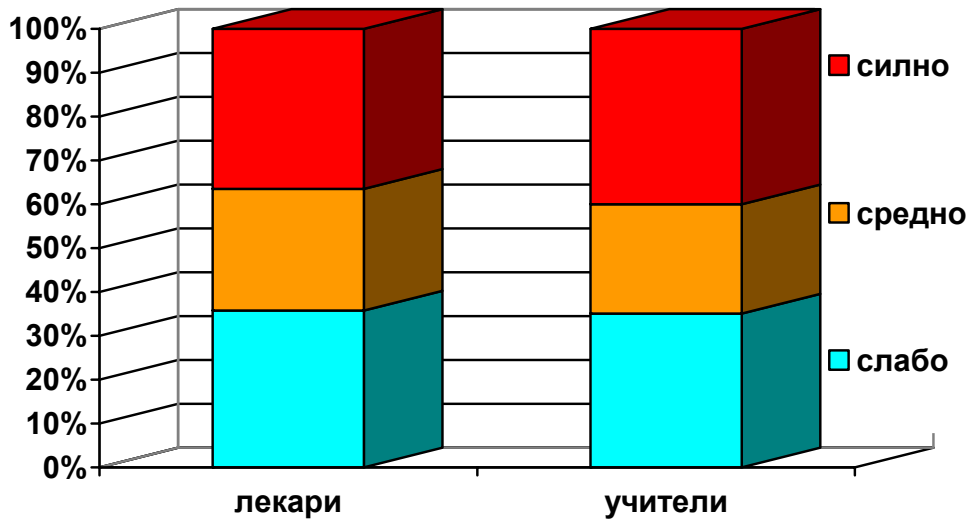
Сравняването на стойностите на силата на действие на отделните групи стресогенни фактори показват, че при учителите – мъже тя е по-слаба в сравнение с учители – жени. /Фиг.1./



**Фиг. 1. Сила на действие на отделните групи стресогенни фактори при учители мъже и жени**

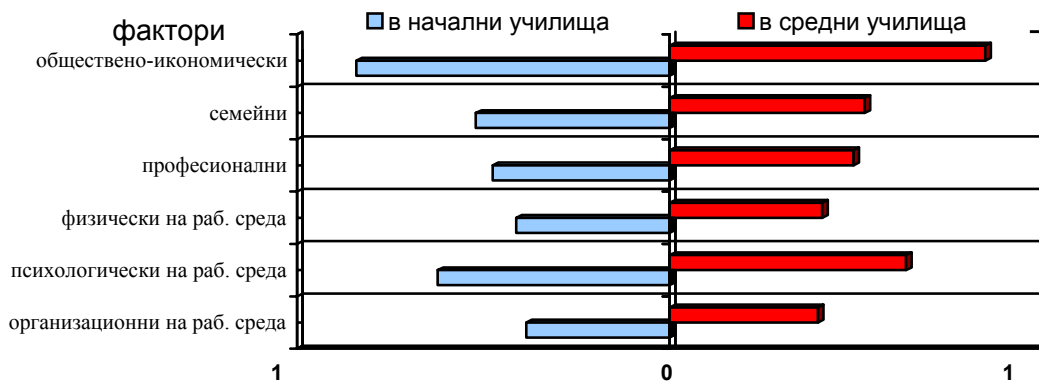
Установява се, че силата на действие на отделените групи стресогенни фактори в по ранна възраст е по изразена, независимо че не съществуват очертани зависимости. Аналогични заключения могат да се направят и за тяхната връзка с трудовия стаж.

Относителните дялове на силното, средно и слабо действие на стресогенните фактори при учители е посочено на фиг. 2, като е направена съпоставка с тяхното разпределение при лекарите. Прави впечатление относително високият дял на силното действие на стресогенните фактори при учителите.



**Фиг. 2. Относителни дялове на силното, средно и слабо действие на стресогенните фактори при лекари и учители**

Местоработата оказва влияние върху силата на действие на стресогенните фактори. Доказва се, че тя е по-висока при учителите в горния курс в сравнение с основния. Фиг.3.



**Фиг. 3. Сила на действие на отделните групи стресогенни фактори при учители според местоработата**

За оценка на формата, нивото и вида на стреса проследихме по: 12 афективни, 12 депресивни и 14 стрессвързани психосоматични симптоми.

Учителите имат среден брой афективни симптоми  $5.58 \pm 0.68$ , като сравнени с тези при лекарите  $4.69 \pm 0.46$  те показват статистически значими различия  $P < 0.001$ .

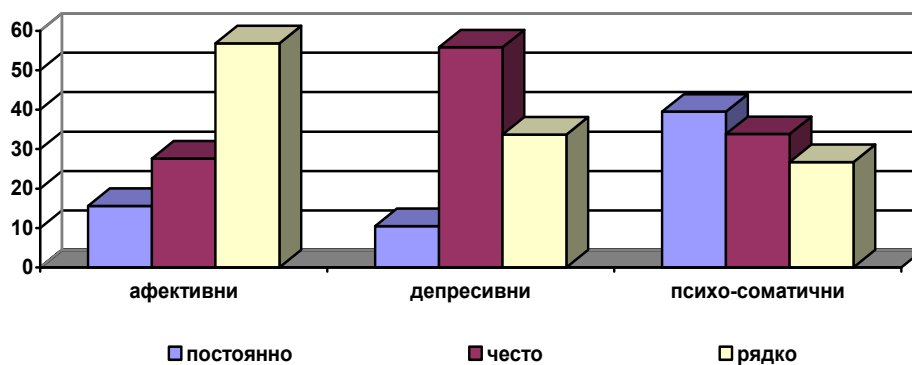
Средният брой депресивни симптоми при учителите е  $6.23 \pm 0.52$ , а при лекарите  $4.79 \pm 0.47$  /статистически значими различия  $P < 0.05$ /.

Средният брой стрессвързани психосоматични симптоми при учителите е  $6.34 \pm 0.89$  /при лекарите  $4.90 \pm 0.93$ / –  $P < 0.05$ .

Анализът на данните показва, че учителите в сравнение с лекарите, имат по-висок брой симптоми в двете наблюдавани форми на стреса и при стрессвързаната психосоматична симптоматика.

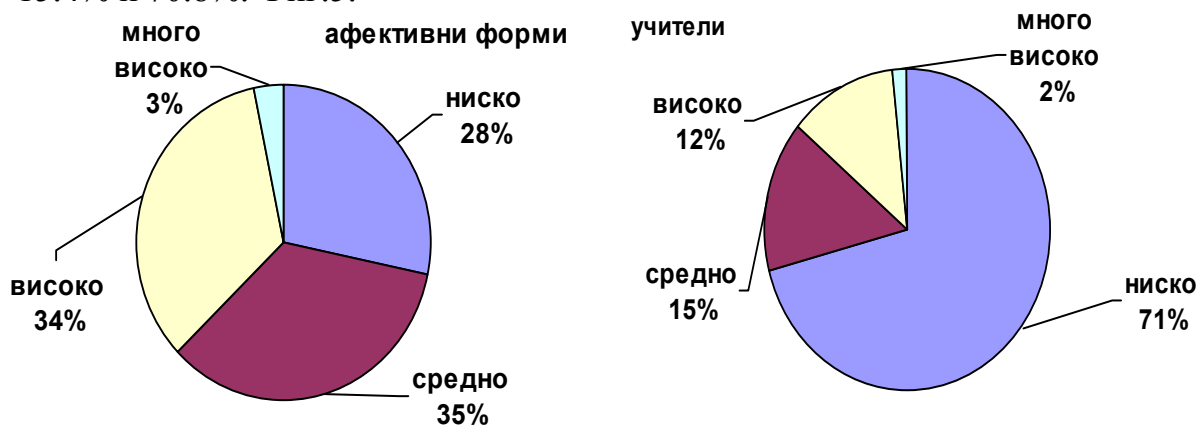
Броят на симптомите е значително по-висок при учителите – жени в сравнение с учителите – мъже, като различията са сигнификантни.

Относителният дял на присъствие на симптомите в афективната и депресивна форма на стреса и стрессвързаната психосоматика в психо-емоционалното състояние на учителите показва, че при афективната форма на стреса преобладават симптомите с “рядко присъствие”, т.е. те са бързопреходни, при депресивната форма тези с “често присъствие”, а при стрессвързаната симптоматика симптомите с “постоянно присъствие”. Фиг.4.



**Фиг.4. Относителен дял на постоянното, често и рядко присъствие на афективните, депресивни и стрессвързани психо-соматични симптоми в психо-емоционалното състояние на учители**

Доказа се, че високо и много високо ниво на афективната форма на стреса при учителите има при 37.3%, средно при 34.4% и ниско 28.3%. Данните за нивото на депресивната форма на стреса са съответно 13.8%, 15.4% и 70.8%. Фиг.5.



**Фиг.5. Ниво на афективните и депресивни форми на стреса при учители**



В сравнение с лекарите, учителите имат по-високо ниво на афективния стрес и по-ниско на депресивния, но различията не са статистически значими / $P > 0.05$ /.

Една от характеристиките на афективната и депресивна форма на стреса е неговата продължителност и преходност.

Съгласно приетата методика за определяне на вида на стресогенното състояние изследваните учители бяха разпределени в три групи: Табл.3.

Таблица 3.

**Продължителност и преходност на афективните и депресивните форми на стреса при учители мъже и жени**

Вид на стреса	Афективен стрес			Депресивен стрес		
	Мъже	Жени	Общо	Мъже	Жени	Общо
Състояние на постоянен стрес	17.4%	24.9%	23.7%	6.2%	7.1%	6.7%
Състояние на интермедиерен стрес	39.1%	39.5%	39.4%	48.0%	54.4%	51.5%
Състояние на бързопреходен стрес	43.59%	35.6%	36.9%	45.1%	38.5%	41.8%

**Изводи:**

1. Високата стресогенност на отделните групи фактори при учителите е причина за нарастващата заболяемост сред тях.
2. Потвърждава се мнението, че учителската професия се характеризира с по-висока стресогенност в сравнение с близки професии /лекари, административни служители, менажери/.
3. При учителите е налице по-висок относителен дял на силно действащите стресогенни фактори, като това е по-ясно изразено при учителите жени.
4. Оценката на общото ниво на преживявания стрес при учителите, изисква по-задълбочена преценка, основаваща се не само на честотата на присъствието на симптомите, а и на тяхната продължителност и периодичност.
5. Относителният дял на постоянно присъствие на стрессвързаната психосоматика е значително по-висок, в сравнените с близките стойности на афективната и депресивна психосоматика при стрес.
6. Учителите имат относително по-високо и много високо ниво на афективния стрес в сравнение с лекарите, докато това съотношение е обратно при депресивния стрес.
7. При учителите най-често се констатира бързопреходен стрес, независимо от по-големия брой симптоми, които посочват.

**Литература**

1. Велкова Д. “Стресът при работа – подценяван проблем на работното място. Проблеми на труда, 2001,15–17
2. Димитров Ив. “Медико–социални потребности на учителите”, Нар.просвета, 1990,6–37–41.

3. Лиллов Д. “Стресогенни фактори и екстремни стресогенни ситуации в работата на учителя”, Педагогика, 1990, IX, 8–9
4. Тошева М. “Професионалният стрес у учителите. Проблеми на труда, 1993, 5, 29–37
5. Цанова Б. “Професионален стрес и психическо здраве при учители”, Бълг. сп. по психология, 1996, 4
6. Borg, M.G. 1990 Occupational stress in British educational settings: A review. Educational Psychology, 10 /2/ 103–126
7. Hiebert, B. & Farber, I. /1984/ Teacher stress: A literature survey with a few surprises. Canadian Journal of Education, 9 /1/, 14–27
8. Karasek, R., & Theorell, T. /1990/ Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life. Basic Books, New York.

*Ікуніна З.*

### **ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ СТРАХІВ ТА РІВНІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті представлені результати дослідження особливостей та рівнів тривожності дітей молодшого шкільного віку. У авторській корекційній програмі використовуються ігрові методи, які дозволяють значно знизити рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку.*

**Постановка проблеми.** Спектр емоційних порушень в дитячому віці надзвичайно великий. У психологічній літературі емоційне неблагополуччя розглядається як негативний стан на фоні особистісних конфліктів. Найвиразніше емоційне неблагополуччя проявляється у стані тривоги. Терміном "тривога" позначається емоційна відповідь на можливу психічну загрозу. Стан тривоги виникає у зв'язку з можливими неприємностями, непередбаченими ситуаціями, змінами у звичайній обстановці й виражається специфічними переживаннями – хвилювання, побоювання, порушення спокою тощо. Тривожність проявляється у спілкуванні, поведінці і супроводжується проявом неадекватно завищеної тривоги, що приводить до порушення регулярних процесів. Тривожність може закріпитися як властивість особистості і стати домінуючою рисою характеру.

Проблема вивчення особливостей прояву тривожності у молодших школярів у процесі навчальної діяльності та в особистісному аспекті досить актуальна. Актуальність її пов'язана з недостатньою розробленістю та узагальненістю психологічних досліджень явища тривожності у людей, взагалі, та у молодших школярів, зокрема. Практика свідчить про те, що в процесі психічного розвитку потреби, що виникають у дитини, не завжди задовольняються, а це призводить до виникнення внутрішньо особистісних конфліктів, невротизацій, фрустрацій, підвищення тривожності.

Вивчення проблеми шкільної тривожності свідчить, що вона тісно пов'язана з мотивацією навчання (Дусавицький О.К., 1996), соціометричним статусом (Кисловська В.Р., 1972; Панасюк Е.В., 1999; Коломенський Я.Л., Панько Е.А., 1997), з успішністю навчання (Дусавицький О.К., 1996; Дружинін В.Н., 1999; Моніна Г.Б., 1998),

взаємовідносинами (Прихожан А.М., 1995), структурними характеристиками інтелекту (Лютова Е.К., 2000), самооцінкою (Реан А.А., Коломенський Я.Л., 1999.).

У психолого–педагогічній літературі зміст діагностичної та корекційної роботи з тривожними дітьми відображено у таких напрямках: підвищення самооцінки дитини, навчання дитини способам зняття м'язової та емоційної напруги, відпрацювання навичок володіти собою в ситуаціях, які травмують дитину, робота з батьками тривожної дитини.

Поряд з цим, з нашого погляду, недостатньо уваги приділяється створенню ефективних педагогічних систем позбавлення дітей тривожності у молодшому шкільному віці, тобто на початку шкільного навчання.

Отже, **об'єктом** нашого дослідження є тривожність як особистісна властивість дітей молодшого шкільного віку. **Предметом** дослідження є структура страхів та рівні тривожності у дітей молодшого шкільного віку. **Метою** дослідження є вивчення рівня тривожності дітей молодшого шкільного віку та розробка корекційної системи. **Гіпотезою** дослідження є припущення про те, що прояв тривожності молодших школярів має яскраво виражену вікову специфіку; методи ігрової корекції дозволяють значно знизити рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку.

**Викладення основного матеріалу.** Терміном "тривога" позначається емоційна відповідь на можливу психічну загрозу. Стан тривоги виникає у зв'язку з можливими неприємностями, непередбаченими ситуаціями, змінами у звичайній обстановці й виражається специфічними переживаннями – хвилювання, побоювання, порушення спокою тощо. Тривожність проявляється у спілкуванні, поведінці і супроводжується проявом неадекватно завищеної тривоги, що приводить до порушення регулярних процесів. Тривожність може закріпитися як властивість особистості і стати домінуючою рисою характеру [1].

Тривожність А.М.Прихожан розглядає як переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям певної небезпеки [3].

Тривога – емоційно–загострене відчуття загрози, яка має відбутися. Стан небезпеки породжує тривогу, острах певних об'єктів або думок, відчуття страху. Це найбільш поширене визначення тривоги, яке найчастіше зустрічається в психолого–педагогічних дослідженнях. Але поняття тривожності до цього часу не має чітко визначених меж. Справа в тому, що різні дослідники використовують термін "тривога" в різних значеннях. Частіше всього термін "тривога" використовується для описання неприємного емоційного стану, що характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, неспокою, неприємних передбачень.

Термін "тривога" чи, точніше, "тривожність", використовується також для позначення відносно стійких індивідуальних відмінностей у здатності індивіда зазнавати цей стан. У цьому випадку тривожність означає рису особистості. Тривожність як риса, як особистісна тривожність, не виявляється

безпосередньо в поведінці. Але рівень її можна визначити, виходячи з того, як часто і як інтенсивно у індивіда виникають стани тривоги. Особистість з вираженою тривожністю, наприклад, невротична особистість, схильна сприймати оточуючий світ як такий, що містить в собі загрозу і небезпеку в значно більшій мірі, ніж особа з низьким рівнем тривожності. Отже, індивіди з високим рівнем тривожності зазнають більшого впливу стресів і схильні переживати стан тривоги більшої інтенсивності та значно частіше, ніж індивіди з низьким рівнем тривожності.

У психологічній літературі існує низка детально розроблених концепцій тривоги як стану. Особливо часто виділяється положення про те, що тривога викликається певною формою стресу. Відомо, що стрес являє собою стан надзвичайно сильної та тривалої психологічної напруги, яка виникає у людини тоді, коли її нервова система отримує емоційне переживання.

Отже, концепція: тривога як емоційний процес. У межах цієї концепції тривога розглядається як послідовність когнітивних, афективних та поведінкових реакцій, що актуалізуються в результаті впливу на людину різних форм стресу. Цей процес може викликатися зовнішнім стресовим подразником чи деяким внутрішнім джерелом, що інтерпретується суб'єктом як небезпечний чи загрозовий.

Аналіз експериментальних досліджень тривожності дітей свідчить про наявність досить високого відсотку молодших школярів із підвищеним рівнем тривожності. Безперечно, що це явище є багатофакторним, проте в її виникненні провідна роль належить факторам психологічним, основні з яких – характерологічні особливості дітей, що підсилюють схильність до емоційних розладів, та соціально–психологічні психотравмуючі ситуації.

До психічної травматизації найбільш схильними є діти, які відрізняються своєрідними особистісними рисами: безпосередністю, вразливістю, безпорадністю. Діти болісно переживають приниження, образу, тривалий час повертаються подумки до неприємних подій, що викликали негативні емоції. Ці діти довго пам'ятають страх, зраду, образу, кривду. Розглянуті риси характеру самі по собі не спричиняють невротичні розлади, проте сприяють їх виникненню під впливом психотравмуючих обставин: безпосередність, вразливість та безпорадність перетворюються саме на тривожність.

Аналіз наукової літератури дозволив встановити основні причини, що викликають появу підвищеної тривожності дітей.

У виникненні емоційних відхилень на ранніх етапах розвитку дитини певна роль належить переживанням матері під час вагітності. Переважна більшість сучасних матерів у цей період перебуває у стані емоційного стресу, який пов'язаний із хвилюванням щодо можливості патології вагітності, пологів, народжень хворої або мертвої дитини в результаті дії несприятливих чинників. Таким чином, тривожність на гормональному рівні у період пренатального розвитку дитини створила передумови для проявів тривожності в перші роки її життя.

Тривожність виникає і в результаті фіксації в емоційній пам'яті сильних подразників, усього того, що позначає небезпеку або представляє безпосередню загрозу для життя. Якщо у дитини з'являється тривожність, то можуть розвинути невротичні риси. Тривожність як риса характеру – це песимістична настанова на життя, коли воно представляється як джерело погроз та небезпек.

Отже, тривожність як риса особистості є найбільш значущим ризик-фактором, що сприяє нервово-психічним захворюванням. Висока тривожність знижує ефективність інтелектуальної діяльності, гальмує її в напружених ситуаціях і знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у собі.

Таким чином, тривожність у дитячому віці може бути детермінована цілою низкою причин, факторів, умов, їх комбінації, що утворюють складну систему. Це в значному ступені зумовлює труднощі диференційованого підходу до психологічної корекції.

У своїй роботі з метою комплексного виявлення тривожності молодших школярів ми використали "об'єктивні" і проєктивні методики [2], які включали як вербальні (текстові), так і образні (малюнкові) стимули. Одна з методик передбачала вільні відповіді, дві інші, – вибір одну з двох запропонованих відповідей. Використаний психодіагностичний комплекс дозволив як виявити різні аспекти проблеми тривожності школярів, так і провести взаємну перевірку різних за своєю формою тестів для підтвердження їх валідності в умовах експерименту.

Експериментальне дослідження проводилось у 2-х 1-х класах загальноосвітньої школи № 13 м. Слов'янська Донецької обл.

Загальний рівень інтелектуального розвитку дітей – середній. Під час експерименту було обстежено 55 дітей (25 хлопчиків і 30 дівчаток). Результати практично всіх тестів виявилися валідними. Для кожної дитини на початку 2007–2008 навчального року (жовтень) фіксували стать, вік, середню успішність, стан здоров'я, а також тривожність за трьома методиками. На протязі року з дітьми (за результатами комплексної психодіагностики), що потребували корекції, проводили психокорекційну роботу з використанням певних методик. У кінці навчального року (квітень) провели контрольне обстеження.

Результати констатуючого експерименту: 53% дітей мають припустиму кількість страхів, відповідно віковим нормам, 27% дітей – середню кількість страхів і 20% дітей проявили високий рівень тривожності.

На початкових етапах роботи з тривожними дітьми ми керувалися наступними правилами: 1. Включення дитини в нову гру повинно проходити поетапно. Нехай вона ознайомиться з правилами гри, подивиться, як грають інші діти, і тільки потім, коли вона сама захоче, стане її учасником. 2. Необхідно уникати моментів змагання, тобто, тих ігор, у яких враховується швидкість, наприклад, таких як: «Хто швидше?».

3. Якщо вводиться нова гра, то для того, щоб тривожна дитина не відчувала небезпеку від зустрічі з чимось невідомим, краще проводити її на матеріалі, який їй відомий (картинки, картки). 4. Ігри з заплющеними очима рекомендується використовувати тільки після тривалої роботи з дитиною, коли вона сама вирішить, що може виконати цю умову.

Ми проводили роботу з тривожними дітьми в 4-х напрямках: підвищення самооцінки дитини, навчання дитини вмінню керувати собою в конкретних, найбільш хвилюючих ситуаціях, зняття місцевої напруги дитини, робота з батьками.

Розглянемо кожен із цих напрямів. Підвищення самооцінки. Звичайно ж, підвищити самооцінку дитини за короткий термін тільки під час організованих форм роботи неможливо. Необхідно щоденно проводити цілеспрямовану роботу. Ми звертались до дітей на ім'я, хвалили їх, навіть за незначні успіхи, в присутності інших дітей. Заохочували дитину до спільного обговорення проблеми, її відчуттів і хвилювань. На прикладах літературних творів показували дітям, що смілива людина це не та, яка нічого не боїться (таких людей на світі немає), а та, яка вміє подолати свій страх. Давали можливість кожній дитині вголос сказати, чого вона боїться. Пропонували дітям намалювати свої страхи, а потім у колі, показуючи малюнок, розповісти про нього. Такі розмови допомагали дітям усвідомити, що у багатьох однолітків існують подібні проблеми.

При роботі з тривожними дітьми використовували ігри на тілесний контакт. Дуже корисними виявилися вправи на релаксацію, техніка глибокого дихання, заняття йогою, масаж і просто розтирання тіла. Влаштували імпровізований маскарад, шоу. Для цього готували маску, костюм, старий дорослий одяг. Участь у виставі допомагала тривожним дітям розслабитись.

З метою корекції тривожності молодших школярів, ми проводили малювання дітьми за такими темами: "Що мені сниться страшне або чого я боюся вдень", "Школа", "Сім'я", "Що було зі мною гарне чи погане" та ін.

Заняття проводилися таким чином. Спочатку ми проводили індивідуальну бесіду з дітьми про те, чого вони бояться взагалі: залишатися наодинці, захворіти, смерті батьків, деяких людей, вмерти, покарання, казкових героїв, запізнитися до школи, перед засинанням, темноти, тварин (вовк, ведмідь, тигр, крокодил), транспорту (машин, поїздів, літаків), стихії, води, висоти, глибини, тісноті кімнати, лікарів, крові, болю, вогню, пожежі, війни, відкритого простору, раптових звуків та ін. Склавши список страхів кожної дитини, ми приступили до організації занять.

Спочатку пояснювали мету малювання страхів як способу позбавитися їх, а потім давали завдання малювати. (Примітка, під час малювання виключаються теми смерті. Як абстрактні категорії, вони найбільш складні для відображення і до того ж в міру проходження інших, пов'язаних з ними страхів, самі собою втрачають афективне звучання). Всі

інші страхи можна малювати без виключення, оскільки їх часткове зображення може звести нанівець досягнуті результати.

На перших заняттях ми пропонували дітям самим вибрати теми для малювання. Вони самі вибирали собі партнера, з ким будуть сидіти поряд. Проводилося декілька (2 – 3) підготовчих занять, а потім починалося тематичне малювання. При цьому, ми слідували, щоб заняття не було довшим за 30 хвилин і проводили такі заняття двічі на тиждень.

Найбільш інформативним для вирішення завдань даного дослідження є малюнок на тему "Сім'я". На занятті ми давали інструкцію малювати всіх, з ким живе дитина. Аналізуючи малюнки ми враховували можливість не лише об'єктивного відображення сімейної ситуації, але й установку на її зміну у сприятливий для дитини бік. Діагностичне значення мав порядок і близькість розташування фігур та особливо місце, де знаходиться сама дитина: між батьками чи поряд з одним з них. В останньому випадку це свідчить про більш виражену прихильність до одного з батьків. Заслуговують на увагу і розміри фігур, співвіднесені з роллю в сім'ї і авторитетом когось для дитини. Спільна кольорова гама з одним з дорослих, зокрема, тулуб, намальований одним кольором, вказує на велику ступінь отождоженення з дорослим за ознакою статі.

Тема "Саме погане чи гарне" давала можливість вибору подій, що відбуваються з дітьми. Більшість дітей надали перевагу в малюнках гарним, радісним епізодам зі свого життя. Однак, в кожному класі знайшлися кілька дітей, що намалювали неприємні події, що тривожать їх. Це цілком може бути основою для наступної психологічно орієнтованої бесіди з цими дітьми.

Заключним етапом малювання у групі був малюнок "Ким я хочу бути" – він вніс оптимістичний струмінь і сприяв підвищенню впевненості дітей у своїх силах, зняттю тривожності.

Важливо кожного разу виражати схвалення з приводу того, що дитина виконала завдання, так як гордість за це певною мірою є антиподом страху, підвищує почуття власної гідності, активність і впевненість у собі. Якщо виникає потреба, з окремими дітьми заняття можна проводити кілька разів.

Закріпити досягнуті результати у процесі малювання страхів, закріпити впевненість в собі, створити гнучкість і безпосередність у контактах та виробити прийнятні навички спілкування можна з допомогою групової гри, через моделювання грою взаємодії з ровесниками. Якщо малювання страхів – це, перш за все, індивідуальний процес самопізнання і саморегуляції, то програвання являє собою груповий процес спілкування і пізнання себе серед інших, ровесників.

Корекція з допомогою гри починалася з драматизації у групі історії на теми страхів, що залишилися після малювання. Кожна з них відображується у вигляді окремих фантастичних (чарівних) чи реальних історій – це казки типу: "Жив – був...". Реальні історії відтворюють те, чого дитина боїться у житті за типом "Одного разу...". При цьому дитина може приписати страхи комусь іншому, вигаданому персонажу. Спеціально

підкреслювати це не слід: діти, як правило, самі знаходять прийнятний варіант. Історії складаються вдома, про що повідомляється батькам з проханням записати їх і передати дітьми.

Складали історії і ті діти, які вже перестали боятися після процесу малювання страхів, або ті, які зовсім не боялися. Гра при цьому для всіх дітей стала більш цікавою. Після того, як у класі було підготовлено декілька історій, ми запитували: хто з дітей хотів би, щоб його історія була прочитана і зіграна в першу чергу? При цьому не обов'язково, щоб автор був головною дійовою особою, оскільки він може бути представлений негативним персонажем. До того ж в класі завжди знаходяться ті діти, які захочуть зіграти цю роль.

Мета рольової трансформації поведінки – позбутися страху перед казковим чи реальним образом шляхом оволодіння, маніпулювання ним у грі і відреагування раніше витіснених у зв'язку з ним емоцій за типом: щоб заєць не боявся, треба, щоб він побував у "шкурі вовка". Тоді образи агресії, лиха і підступності і такі, що лякають своєю раптовістю і непередбачуваністю, втрачають ореол в уявленні дитини.

Найкращий варіант, коли дитина, що боїться, в пропонованій історії виконує роль того, хто викликає у неї страх, а слабким персонажем стає дитина з контрастною, агресивно–розгальмованою поведінкою.

Виступ перед класом як і чекання, залишає яскравий емоційний слід в душі дитини і само по собі є важливою віхою в боротьбі з невпевненістю, невірою у власні сили. Історія у класі викликає інтерес і увагу ще й тому, що вона буде програватися і необхідно запам'ятати події, що відбуваються в ній у загальних рисах. Отримуючи визнання в класі як організатор її діяльності, автор історії про страх повинен розподілити ролі сам, беручи участь в одній з них і вести гру до завершення.

Грою керував автор сюжету, а експериментатор міг діяти лише в межах відведеної йому ролі, дещо змінюючи і непомітно підказуючи дітям, що грають оптимальні шляхи розв'язання проблемних ситуацій. Гра передбачала варіативне володіння роллю, відсутність завчених реплік, гриму і багатьох театральних атрибутів. Якщо прийняти рішення щось зробити самим, то у цьому брали участь всі діти, пропонуючи свої варіанти. Коли все готове для гри, ролі розподілені, проводилося невелике "примірювання" готовності дійових осіб. Це не репетиція, яка протипоказана для гри, що будується, в основному на імпровізації, а колективне обговорення сценарію гри та характеру поведінки дійових осіб. Своєю незвичністю воно викликало пожвавлення, усмішки та сміх, що протистояло зниженому настрою окремих дітей, які ще бояться. Поступово і вони заражалися життєрадісною атмосферою класу, справжнім інтересом до подій, що відбувалися.

По мірі зіграності групи повністю зникла необхідність у використанні ігровим реkvізитом. Вже факт призначення на ту чи іншу роль передбачав відповідний образ дій, але оскільки вона (роль) не мала жорстко



приписаних меж, то були можливі індивідуальні варіації, коли той, хто грає може за власним бажанням відділити від себе роль чи, навпаки, "вжитися" в неї. Як вже говорилося, гра продовжувалася не більше 30 хвилин і за цей час в залежності від її складності програвали одну чи декілька історій. Оскільки зміст гри задавався в загальних рисах, то під час неї виникали раптові, непередбачені для учасників повороти подій. Інколи це настільки захоплювало дітей, що доводилося збільшувати час гри або продовжувати її в найближчі дні. Завжди краще не дограти, ніж значно переграти, оскільки пересичення рольовою грою, як і трафаретність її способів, омертвляє в ній творчий, будуючий і виховуючий початок.

У грі поступово починали приймати участь всі діти, тому глядачів в ній не було. В характері пропонованих ігрових обставин виявлялася увага і організаторські здібності учасників гри.

Обговорення гри як таке не проводилося, оскільки глядачів в ній не було, і головне не те, хто в ній "гарний", хто "поганий", а участь дітей, динамізм розвитку подій і умовність того, що відбувається. Крім рольових ігор, ми пропонували дітям різноманітні корегуючі ігри, етюди та вправи, спрямовані на подолання тривожності.

Окремим напрямом нашої роботи була робота з батьками тривожної дитини. Які поради ми давали батькам? Перш за все, батьки щоденно повинні відзначати успіхи дитини, повідомляючи про них у її присутності іншим членам родини. Окрім того, треба відмовитись від слів, які принижують гідність дитини, навіть якщо дорослі дуже сердиті. Не потрібно вимагати від дитини вибачення за той чи інший вчинок, краще нехай пояснить, чому вона так зробила. Корисно знизити кількість зауважень. Не можна погрожувати дітям нездійсненими погрозами. Краще більше розмовляти з дітьми, виражати свої думки і почуття словами.

Батьки тривожних дітей часто самі відчувають напругу, тому вправи на релаксацію будуть корисні і для них. Не кожному можна порекомендувати звернути увагу на себе, на свій внутрішній стан, а потім ставити вимоги до дитини. В таких ситуаціях можна сказати батькам: «Ваша дитина часто буває скутою, їй було б корисно виконувати вправи на розслаблення м'язів. Бажано, щоб ви виконували ці вправи разом, тоді вона буде виконувати їх правильно».

Батьки, які виконували всі рекомендації, через деякий час помічали приємні відчуття в тілі, покращення загального стану. Подібні заняття ми рекомендували не тільки батькам, але і педагогам. Адже ні для кого не таємниця, що тривожність батьків часто передається дітям, тривожність педагога – учням і вихованцям. Ось тому, перш, ніж надавати допомогу дитині, дорослий має подбати про себе.

Контрольні тести засвідчили зниження усіх показників тривожності. Результати контрольних тестів ми порівняли з результатами бесід з батьками (вибірково) та вчителями класів. Але все ж такі показники тривожності дітей, що прийняли участь в корекційних заняттях, не досягла

рівня дітей початково менш тривожних. Це свідчить про те, що виявлені діти з високим рівнем тривожності потребують постійної уваги як з боку батьків, так і з боку вчителів.

**Таким чином,** експериментальне дослідження виявило деякі особливості подолання відчуття тривожності у дітей під час початку шкільного навчання і набуття нового соціального статусу школяра. Рівень тривожності дітей залежить від сформованості таких психологічних якостей, як–от: відчуття впевненості у собі, захищеності, доброзичливого ставлення до оточуючого світу, людей. Значну роль у цьому процесі відіграє позиція батьків та найближчих до дитини дорослих людей. Застосування ними під час виховної роботи позитивної випереджаючої оцінки майбутніх успіхів дітей, висвітлення позитивних боків навчання у школі, відсутність залякувань дитини обов'язками школяра.

### *Література*

1. Казаннікова О.В. Суб'єктивні та об'єктивні чинники дитячої тривожності /Матеріали II-х Міжнародних педагогічних читань «Підготовка фахівців дошкільної освіти в контексті вимог Болонської угоди» (16–17 травня 2006 року). – Херсон, 2006. – С. 61–63.
2. Міняєва А. Корекція підвищеної тривожності у дітей //Психологічна газета. – 2007. – № 22 (94) листопад. – С. 3–9.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., 2003. – 416 с.

*Зубцов Д.*

### **СУБ'ЄКТИВНЕ ПЕРЕЖИВАННЯ РОЗЛУЧЕННЯ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК–ВИХОВАТЕЛІВ**

*У даній статті розглядається проблема депресивного стану розлучених жінок–вихователів дитячих дошкільних закладів, негативний вплив такого стану на можливості виконання ними своїх професійних обов'язків та можливість надання їм психологічної допомоги.*

*Ключові слова: вихователь, розлучення, депресія, симптоми депресії, діагностика, психологічна допомога.*

**Постановка проблеми.** Будь–які відношення між людьми неминуче приходять до кінця. Досить багато тих, хто ступає в шлюб не задумуються над тим, чим закінчиться їх шлюбне життя. А насправді є тільки два можливих варіанти: розрив відношень (розлучення) або смерть.

Разом з тим, розлучення – завжди несподіванка, і мало хто уявляє собі реальні наслідки цієї події.

Розрив шлюбу не є одномоментний акт, а довготривала болюча процедура розриву внутрісімейних відносин. Розлучення починається задовго то безпосереднього подання заяви про нього. Звичайно йому передуює достатньо довгий період, у ході якого чоловік та дружина намагаються безуспішно ліквідувати протиріччя та відновити відношення.

Саме по собі розлучення, вважає С.В.Ковальов, складається із декількох етапів: виникнення думки про розлучення, прийняття рішення, подання заяви та юридичне оформлення розлучення [4].

У класичному варіанті юридичному розриву шлюбу передують емоційне розлучення, потім слідує “фізичне” розлучення, а далі (у окремих випадках) “пробне” розлучення. Можливі варіанти коли чоловік (дружина) зовні негадано покидає іншого члена шлюбу.

Фахівці відмічають, що зараз розпадається кожний другий шлюб. З точки зору стресогенного впливу розлучення стоїть на другому місці після смерті близької людини (С.Брискоу, Д.Сміт, В.Квінн).

Емоційному здоров'ю жінки наноситься непоправний збиток. Стан апатії, тривога, пригніченість, стрес – це ті емоційні стани, через які проходить кожна жінка, що пережила розпад сім'ї та розлучення. Усе це ускладнюється ще й тим, що в більшості випадків у жінки розвивається такий нервовий розлад як депресія.

Минуле ХХ століття було названо “століттям депресій”, але на жаль ця проблема не залишилася за порогом ХХІ століття. Навпаки, у всіх країнах спостерігається тенденція до стрімкого підвищення числа людей, що страждають від цього захворювання. Прояви депресії відрізняються великою різноманітністю, але усі вони несуть негативні наслідки як на психологічному, так і на соматичному рівні, а депресія, якій дозволили розвинути у важку форму, може послужити причиною суїциду. Дослідження у всіх країнах світу показують – депресія, подібно серцево-судинним захворюванням, стає найбільш розповсюдженою недугою. За даними різних досліджень депресією страждає 3–6% населення різних країн.

Депресію частіше діагностують у жінок у порівнянні із чоловіками. Ризик захворювання депресією протягом життя в жінок складає 18–25%. У 15% спостережень, жінки, що страждають депресією здійснюють суїцидальні спроби, що складає приблизно 60% від усіх спроб самогубств.

Отже, депресія – серйозне захворювання, що різко знижує працездатність і приносить страждання, як самому хворому, так і його близьким. Однак, люди дуже мало інформовані про типові прояви і наслідки депресивних розладів. Тому багатьом допомога надається лише тоді, коли хвороба приймає затяжний і важкий характер, а іноді і зовсім не надається.

Враховуючи своєрідність та особливості педагогічної діяльності, а також той факт, що у дитячих дошкільних закладах працюють лише жінки, стає очевидною актуальність даної проблеми. Розлучена жінка–вихователь, знаходячись у певному негативно–емоційному стані, віддзеркалює свої почуття та емоції на дитячий колектив та окремих дітей. Її стан може впливати на загальний емоційний стан дітей групи. Депресивний стан знаходить своє відображення і у «синдромі емоційного вигорання» педагога.

Дослідження цієї проблеми говорять, що пік розвитку депресії приходить на вік від 20 до 40 років, на цей же вік приходить і пік розлучень. Разом з цим, це і той віковий період, коли жінка знаходиться у повному розквіті фізичних і психічних сил, може плідно працювати. Праця педагога, як відомо, вимагає творчості та натхнення, комунікативності та емоційної щедрості і любові до дітей. Закономірно виникає запитання: чи може все це забезпечити дітям педагог, який страждає, горює і знаходиться у депресивному стані?

**Аналіз досліджень.** Історія вчення про невротичні розлади йде у далеке минуле. Відомо, що лікарі древнього світу основними лікувальними засобами вважали: ніж (як символ хірургічного втручання); траву (як ліки); слово (як психотерапевтичний засіб). Особливо швидко вчення про невротизм почало розвиватися з 50-х років ХХ століття. Серед зарубіжних вчених, що займалися депресивним синдромом, варто назвати Левінсона, Вольпе, Селімана, Маклен, Клерман.

У термінологічному описі поняття “депресія” представляє певну складність. Узагальнюючи окремі характеристики [1; 2; 5; 6; 9] відмітимо, що під депресією може розумітися:

- тимчасове зниження настрою;
- стійкий афект (тяжка зміна самовідчуття і самосвідомості);
- симптом, тобто пригноблений (сумний, тужливий або тривожний) настрій;
- синдром, тобто сполучення подавленого настрою з іншими симптомами (специфічні вітальні відчуття, безсоння, зниження концентрації уваги, зниження почуттів емоційної участі, вегетативні розлади, песимістична спрямованість мислення);
- психічне захворювання, тобто досить тривала наявність або повторення даного синдрому.

В.А.Абабков [1] визначає депресію як афективний стан, характерний негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки.

Питання депресивного стану та симптомів депресії широко вивчали В.Я.Пішель, М.Ю.Полив'яна, В.О.Абабков.

Найбільш розповсюдженими симптомами депресії вони вважають: смуток і відчуття безнадії; розлади сну та апетиту; в'яле мислення або знижена концентрація уваги; втрату інтересу до занять, які раніше приносили задоволення; думки про самогубство і смерть; неспокій та роздратованість; низьку самооцінку або почуття вини; стомлюваність, слабкість; хронічні болі, які не піддаються традиційному лікуванню.

Аналіз спеціальної психологічної та медичної літератури дозволяє зробити висновок про те, що:

- емоційні стани розлучених жінок характеризуються специфічністю, яка особливо відрізняє їх психічний стан від тих, у кого благополучна, стабільна сім'я;

- досить частим станом розлученої жінки є депресивний стан різної тяжкості прояву;
- депресивні прояви можуть мати як тимчасовий, так і стійкий характер;
- депресія у даної категорії жінок може виступати як симптом (подавлений настрій), як синдром (поєднання вказаного з іншими симптомами) та як психічне захворювання, тобто довготривала наявність або повторення даного синдрому;
- розлучені (покинуті) жінки потребують допомоги спеціаліста–психолога у зв'язку з тим, що без такої допомоги для подолання депресії необхідний, по–перше, досить довгий час; по–друге, цей процес досить болючий; по–третє, не кожна жінка може самотійно справитись з таким станом, про що свідчать випадки суїциду.

На жаль, у доступній нам літературі якихось спеціальних досліджень та матеріалів щодо характеристики емоційної сфери розлучених жінок–педагогів ми не знайшли.

**Мета** роботи – дослідити особливості емоційного стану розлучених жінок та його зміни у певному проміжку часу під впливом спеціальної допомоги практичного психолога.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичною основою нашого дослідження стали роботи К.Ізарда [3], В.А.Семиченко [7], В.Н.Синицького [8], М.Япко [9] та інших.

Нами було проведено обстеження працюючих жінок–вихователів у віці від 20 до 35 років, що перенесли ситуацію розлучення і всього, що з ним пов'язано не більше року тому.

*На етапі знайомства з учасниками експерименту були проведені індивідуальні бесіди–інтерв'ю з метою зібрати матеріал для складання певного уявлення про розлучених жінок–вихователів та їх характеристики з таких питань:*

- в якій сім'ї росла, виховувалася і розвивалася жінка;
  - чому вийшла заміж;
  - скільки років прожила у шлюбі;
  - чи є у неї діти, їх вік;
  - що послужило причиною розлучення;
  - хто виступив ініціатором розлучення;
  - як давно розпалася сім'я;
  - як позначилось розлучення на її емоційному стані;
  - чи вважає вона себе схильної до депресивних станів;
  - чи є проблеми (затруднення) у виконанні професійних обов'язків;
  - чи є проблеми у спілкуванні з дітьми, співробітниками, друзями;
- як би вона описала свій емоційний стан, у якому вона перебуває зараз.

В основній частині роботи з досліджуваними було проведено три експериментальні серії. У I серії дослідження для виявлення наявності (чи відсутності депресії) жінкам був запропонований опитувальник

В.М.Краснова. Для підтвердження діагнозу та виявлення рівнів прояву депресії у II серії був використаний опитувальник, складений відповідно до критеріїв МКХ–10, а у III серії – методика “Шкала депресій”, адаптована Г.І.Балашовою.

Аналіз результатів обстеження показав, що депресивному стану піддається більшість розлучених жінок (близько 70%). У більшості випадків це помірний або легкий прояв депресії, а важкий стан був виявлений у 13% жінок.

Такі фактори як зниження самооцінки, розлад сну, почуття пригніченості, пригнобленості було відзначено більшістю жінок. Жінкам з важким рівнем депресії характерні такі фактори як відсутність задоволення від раніше приємного, утрата бажання діяти для досягнення задоволення, відсутність бажання працювати та радості спілкування з навколишніми, песимістичне бачення майбутнього. При легкій депресії у жінок відмічалась постійна втома, сонливість (хоча вночі часто безсоння), втрата здатності радіти та веселитися. Характерні прояви тривожності та невпевненості при виконанні педагогічних обов’язків: “Стало важко працювати”, “Нічого не хочеться”, “Діти мене не чують”. Поряд із психологічними змінами виявляються і соматичні відхилення – скачки температури, часті головні болі, перепади артеріального тиску, часта слабкість.

Отже, депресивний стан педагога негативно впливає на його працездатність, гальмує творчість, порушує емоційні відносини з вихованцями. Занижена самооцінка, що супроводжує депресію, викликає тривожність, страхи, руйнує процес спілкування з дітьми, їхніми батьками та колегами. Розлучена жінка–педагог здебільшого обтяжена матеріальними проблемами, заклопотана майбутнім, пошуком супутника життя чи можливого батька своїй дитині. Все це детермінує професійний потенціал та негативно проявиться як у самому процесі, так і у результативності професійної діяльності.

*Із вище приведених характеристик очевидно, що депресія у розлучених вихователів позначається на емоційному та соматичному рівнях. Ці моменти були враховані при розробці змісту спеціальної комплексної корекційно–реабілітаційної програми та її впровадження в практичну роботу з розлученими вихователями. Дана програма психологічної допомоги включала:*

*набір спеціальних вправ з психологічної корекції;*

*спеціальну дієту;*

*аромотерапію;*

*фізичне навантаження;*

**ОПРАЦЮВАННЯ ТА ВИКОНАННЯ ДОСЛІДЖУВАНИМИ ЖІНКАМИ ПЕВНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ.**

Аналіз кількісних і якісних показників контрольного експерименту, дозволяє говорити, що розроблена й апробована нами система комплексної

корекційно–реабілітаційної роботи допомогла розлученим жінкам, з проявами депресивного стану різної форми. Вона істотно впливає на поліпшення емоційного стану цих жінок, знімає напругу, підвищує самооцінку, спонукає оптимістично дивитися на світ та дає можливість активно будувати своє подальше життя, творчо та результативно працювати.

**Висновки.** На основі даних проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

- у розлучених жінок–вихователів у віці 20–35 років велика імовірність виникнення та розвитку депресивного стану як у період самого процесу розлучення, так і у найближчий час після нього;

- депресивний стан жінки негативно відбивається не лише безпосередньо на ній самій, але і на тих, з ким їй приходится спілкуватися: вихованцях, колегах, близьких та друзях;

- порівняльний аналіз результатів констатуючого та контрольного обстеження, дає підстави вважати, що розроблений і використаний нами комплекс вправ та інших форм корекційного впливу, дозволяє боротись з депресивними проявами;

- важливою умовою ефективного надання психологічної допомоги розлученим та покинутим жінкам є своєчасність початку її проведення: чим раніше цій категорії жінок почати надавати психологічну допомогу, тим швидше та легше жінка зможе подолати гнітючий стан, емоційну нестабільність та уникнути закріплення деяких ознак депресивних проявів і переходу депресії у важку форму.

### *Література*

1. Абабков В.А. Психологические проблемы депрессивных состояний. – М., 1998.
2. Бек А., Раш А. Когнитивная терапия депрессии. – СПб., 2003.
3. Изард Э. Психология эмоций. – М., 2000.
4. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М., 1998.
5. Мак–Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии. – СПб., 2004.
6. Покрасс М.Л. Активная депрессия. Добрая сила тоски. – Самара, 2001.
7. Семиченко В.А. Психические состояния. – К., 1998.
8. Синицкий В.Н. Депрессивные состояния. Патологическая характеристика, клиника, лечение, профилактика. – К., 1986.
9. Япко М. Помоги себе сам. Депрессия: Пер. с англ. – М., 1996.

*Лупаренко С.*

## **ПРОБЛЕМА ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

*Дана стаття присвячена аналізу засобів розвитку пізнавальної активності учнів. Визначаються підходи до розуміння сутності „засіб навчання”; розкриваються особливості засобів розвитку пізнавальної активності, а саме: зміст навчального матеріалу, форми організації*

навчання дітей, методи навчання та окремі їх прийоми, методи контролю навчально-пізнавальної діяльності, сприятливий мікроклімат навчального процесу.

**Ключові слова:** засіб, розвиток, активність, учень.

**Вступ.** Проблема розвитку пізнавальної активності завжди була і залишається однією з найактуальніших педагогічних проблем, оскільки активність у навчанні відкриває розум і серце дитини для благотворного впливу науки.

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

Цікавим у даній площині є виокремлення та аналіз засобів розвитку пізнавальної активності учнів, визначення особливостей цих засобів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що питанням пізнавальної активності учнів займалось багато вчених, зокрема, Л.Аристова, В.Лозова, П.Підкасистий, І.Харламов, Т.Шамова, Г.Щукіна та інші, певні аспекти проблеми засобів розвитку пізнавальної активності досліджували М.Антонюк, Л.Лісіна, Н.Лобко-Лобановська, В.Лозова, О.Неліна та інші.

Дане дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Формування цілей роботи.** Метою даної статті є визначення та аналіз засобів розвитку пізнавальної активності школярів.

**Результати дослідження.** Пізнавальна активність – це риса особистості, що формується у процесі пізнавальної діяльності, характеризується прагненням до пізнання, самостійної діяльності, розумовим напруженням, вибором найбільш оптимальних способів для досягнення цілей пізнання і виявленням морально-вольових якостей школяра [3].

Аналіз літератури свідчить, що поняття “засіб навчання” та „засіб розвитку пізнавальної активності”, то вони розглядаються у вузькому і широкому розумінні. У вузькому розумінні (Ю.Бабанський, Н.Мойсеюк, В.Онищук, М.Скаткін, М.Фіцула та інші) засоби навчання – це матеріальні об’єкти та знаряддя діяльності. А в широкому розумінні (В.Краєвський, І.Лернер, В.Лозова, Б.Наумов та інші) – мова йде про весь процес навчання.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися другого погляду на поняття „засіб навчання”.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що засіб розвитку пізнавальної активності – це певний компонент педагогічного процесу, реалізація якого в навчанні сприяє формуванню позитивного ставлення учнів до процесу пізнання, що визначається їх ініціативністю, самостійністю, пізнавальними інтересами.



Отже, з метою розвитку в школярів активності у процесі засвоєння знань, інтересу до оволодіння новим матеріалом педагогами використовуються такі засоби розвитку пізнавальної активності: зміст навчального матеріалу, форми організації навчання, методи навчання та окремі їх прийоми, методи контролю навчально–пізнавальної діяльності, сприятливий мікроклімат навчального процесу.

**Зміст навчального матеріалу.** Зміст навчального матеріалу повинен відповідати потребам дитини та її можливостям, сприяти її вільному розвитку. Кращому засвоєнню навчального матеріалу сприяють такі заходи:

– *використання якісної цікавої інформації.* Цікаві повідомлення збуджують допитливу думку дитини, спонукають її мислити, розвивають активність та інтерес до оволодіння знаннями;

– *використання гумористичного матеріалу.* Кумедний матеріал поживляє атмосферу занять, сприяє підвищенню зацікавленості в навчанні та кращому засвоєнню матеріалу, оскільки викликає в дитини позитивні емоції;

– *використання фактів, пов'язаних із закономірностями, з розкриттям причин явищ:* дослідження закономірностей фактів, явищ; поступове розумове поглиблення у знаннях, унаслідок якого учень кожного разу, повертаючись до вивченого раніше, бачить у фактах щось нове, аналізує їхні нові сторони;

– *наявність нового* як у змісті матеріалу, що вивчається, так і в самому підході до його розгляду. Нове в навчальному матеріалі має подаватися на основі старого, уже знайомого. Сполучання нової і старої інформації сприяє формуванню позитивної мотивації учнів та активному засвоєнню знань.

**Форми організації навчання дітей.** Для розвитку пізнавальної активності молодших школярів важливим є *застосування різних форм* організації навчальної діяльності (індивідуальної, групової та фронтальної) та їх чергування.

Головною перевагою *індивідуальної форми* навчання є те, що вона повністю індивідуалізує зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини; дозволяє своєчасно вносити необхідні корекції. Недоліком є й те, що у процесі індивідуального навчання учень обмежено взаємодіє зі своїми однолітками, що негативно впливає на розвиток комунікативних умінь, процес соціалізації [4].

*Колективні форми* організації навчальної діяльності також є ефективними в початковій школі, оскільки задовольняють велику потребу школярів у спілкуванні.

*Групові форми* роботи мають такі позитивні риси [4]: забезпечення послідовного, систематичного вивчення матеріалу, зміна занять, можливість використання різних прийомів навчально–пізнавальної діяльності, сприятливі передумови для спільної діяльності. Особливо ефективною ця форма організації навчання є тоді, коли впроваджується

його диференціація, яка дозволяє враховувати відмінності у здібностях, рівнях розумового розвитку, способах діяльності учнів, різний характер інтересу до предмету, навчання.

З метою формування відповідального ставлення учнів до процесу пізнання, глибокого усвідомлення матеріалу, розвитку вмінь спілкування застосовуються вправи на самоперевірку та взаємонавчання. При взаємонавчанні підвищується пізнавальна активність і творча самостійність учнів, вони одержують більше задоволення від занять, змінюється характер їх взаємин.

Підвищенню інтересу школярів до занять, розвитку їхньої творчої активності може сприяти проведення *нестандартних уроків*. Найпоширенішими типами нетрадиційних занять є [5]: прес-конференції, заняття типу КВК, театралізовані заняття, заняття-есе, заняття-взаємні заліки, конкурси, заняття-суди, заняття-концерти, заняття – “мозкова атака”, заняття – “брейн-рінг”, заняття-екскурсії, заняття-заочні мандрівки тощо.

Інтерес до навчання зберігається там, де існує поєднання шкільної та *домашньої самостійної роботи* учнів. Щоб підтримувати і зберігати в учнів інтерес до навчання, необхідно привчати їх до домашньої самостійної роботи, правильно організовувати і контролювати роботу учнів у школі та вдома.

Виключно сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, самостійності школярів створює *позаурочна діяльність* [2], оскільки вона спирається на принцип добровільності у виборі учнем виду діяльності; дитина включається в ситуації, які дозволяють їй самовиразитися, творчо виявити себе.

**Методи навчання та окремі їх прийоми.** Серед методів та прийомів навчання, що сприяють розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів, виділяють такі:

*Наочні методи.* Наочність передбачає вивчення матеріалу на основі живого й безпосереднього сприймання учнями явищ, процесів, способів дій або їхніх зображень. Образ об'єкта, що сприймається, є наочним лише тоді, коли дитина аналізує та осмислює об'єкт, співвідносить його зі знаннями, які вона вже має. Використання наочності в полегшує навчально-пізнавальну діяльність учнів, допомагає їм сприймати предмет, що вивчається, у його різноманітті, покращує запам'ятовування, підвищує увагу та інтерес учнів, сприяє їх розумовому розвитку і формуванню мотивації пізнання навколишньої дійсності.

*Практичні методи* – такі, як творчі завдання і вправи, самостійна робота (з книгою та із зошитом з друкованою основою) тощо.

Найбільш суттєвим шляхом розвитку творчих можливостей особистості є використання в роботі творчих завдань: образотворчих, музичних, словесних, математичних, комбінованих тощо. Для розвитку в учнів уміння діяти творчо особливе значення має введення естетичних

елементів у навчання, оскільки, відтворюючи життя, мистецтво робить його більш доступним дитині [1, с. 91].

Творча активність учня в різних видах діяльності має вияв у пошуках нового, у ступені переробки зразків, в оригінальності способів діяльності, у вмінні бачити нове завдання у звичайному. У розвитку творчої активності велике значення має поєднання розумової, пізнавальної діяльності з діяльністю практичною.

Важливе значення для підвищення інтересу учнів в навчанні має самостійна робота – робота з книгою, зошитом з друкованою основою тощо.

Самостійна робота із книгою дозволяє індивідуалізувати навчання (учень має можливість багаторазово обробити та осмислити навчальний матеріал у доступному для нього темпі та у зручний час), ефективно розвивати у школярів мисленнєві дії (учень учиться виділяти з прочитаного головне, аналізувати матеріал, складати схеми або конспект) та формувати навички самоконтролю.

Використання робочого зошиту з друкованою основою має певні переваги, а саме: ефективно подається навчальний матеріал, є результат засвоєння знань, умінь та навичок, організується самостійна робота учнів.

*Словесні методи.* Серед них особливе значення має розповідь учителя, бо для школярів пізнання відбувається зазвичай у процесі спілкування з учителем.

*Ігри* є важливою ланкою, що може поєднати духовне і природне, сприяти формуванню людської особистості.

Основою ігрових технологій є педагогічна система, яка включає рівневу диференціацію та активізацію пізнавальної діяльності учнів із застосуванням відповідних ігор. Ігри забезпечують необхідний зв'язок між іншими засобами розвитку пізнавальної активності школярів та передбачають поступове і постійне ускладнення діяльності з переведенням її на вищі рівні реалізації – від виконавської до творчої.

Багато психологів та педагогів надають великого значення грі для інтелектуального розвитку школяра, оскільки в ході гри виникають такі комбінації матеріалу і така орієнтація в його властивостях, які можуть привести до подальшого використання цього матеріалу як знаряддя при розв'язанні завдань. Також ігрова діяльність сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок, виробленню тактики поведінки школярів, розвитку вміння переносити функції, способи дій з одного предмету на інший, що має вирішальне значення для наочно-образного мислення.

*Дискусії, колективні обговорення* питань, що постають у ході вивчення навчального матеріалу, вільних бесідах, присвячених поточним подіям життя країни, школи, класу, створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності школярів. Ситуація протилежних думок, суперечки мимоволі привертають увагу учнів до теми. На цій основі виникає більший інтерес як до теми, так і до процесу учіння [4, с. 317].

Дискусії, обговорення покликані не лише дати учням нові знання, але й створити емоційно насичену атмосферу, яка б сприяла глибокому проникненню їх в істину, отриманню від цього позитивних емоцій. Під час дискусії учні взаємно збагачуються навчальною інформацією.

Створення в навчанні *ситуацій вибору, ситуацій успіху* та ін. Ситуація вибору передбачає, що дитині дозволяється обирати між різними речами і розрізняти їх самостійно, інколи вказуючи їй шлях, а інколи дозволяючи дитині самій відшукати його, самостійно вирішити завдання. Учителю слід знати індивідуальний стиль кожного учня, привести у відповідність важкість завдання з можливостями дитини, і в разі потреби допомогти виробити власний, відповідний психологічним особливостям учня, стиль навчальної діяльності.

Суть методу створення ситуацій успіху полягає в тому, що вчитель надає учневі допомогу доти, поки він наздожене однокласників і отримає першу гарну оцінку, яка піднімає настрій, пробуджує усвідомлення власних можливостей і на цій основі прагнення закріпити успіх. Уважно спостерігаючи за навчальною діяльністю кожного учня, учитель може своєчасно прийти на допомогу тому, кому вона потрібна.

Особливе значення для розвитку пізнавальної активності учнів має правильне поєднання важких і легких вправ і завдань, праці та відпочинку (чим менший вік дітей, тим частіше необхідно змінювати види роботи). Учитель, спостерігаючи за школярами на уроці, повинен правильно обирати час, коли треба змінити вид діяльності чи дати дітям деякий відпочинок, що сприяє якісному запам'ятовуванню матеріалу, більш активному та свідомому навчанню.

**Методи контролю навчально–пізнавальної діяльності.** До сучасної системи оцінювання навчальних досягнень учнів висуваються значні вимоги. Особливо важливо на самому початку навчання не придушити оцінками активність, ініціативу, інтерес учнів до процесу пізнання. Оцінки мають спонукати учнів до навчання, тому у шкільному віці важливо підтримувати всі, навіть маленькі, потяги учнів до пізнання.

**Сприятливий мікроклімат навчального процесу.** Серед основних завдань, що постають перед учителем і школою, є формування в учнів стійкої позитивної мотивації навчальної діяльності, атмосфери доброзичливості та взаємоповаги на уроці, бо навчання тільки тоді дає бажаний результат, коли воно відбувається в атмосфері добра та поваги до інших. Емоції та почуття, які актуалізуються в навчальному процесі, не лише стимулюють пізнавальну активність та регулюють навчальні дії, але й помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння та тривалість збереження в пам'яті.

Очевидно, що у створенні сприятливої психоемоційної атмосфери, а також в організації ефективного процесу розвитку пізнавальної активності в цілому, особливу роль відіграє особистість педагога, його ставлення до учнів і до навчального предмету, його ерудиція, майстерність викладання.

**Висновки.** Таким чином, існує безліч засобів розвитку пізнавальної активності, які варто знати і використовувати вчителями з метою посилення інтересу учнів до навчання, формування їхньої самостійності та ініціативності, розвитку їхніх бажань та вмінь навчатися впродовж усього життя.

### *Література*

1. Вікторенко І. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Вікторенко Ірина Леонідівна. – Слов'янськ, 2002. – 180 с.
2. Киричук О. Виховання в учнів інтересу до навчання. – К.: Товариство “Знання”, 1986. – 48 с.
3. Лозова В. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Х.: “РЦНІТ”, ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2000. – 175 с.
4. Мойсеюк Н. Педагогіка. Навчальний посібник. – К.: “КДНК”, 2001. – 608 с.
5. Тимошенко Т. Стимулирование познавательной деятельности учащихся на нетрадиционных уроках. – Белгород: БГУ, 1997. – 110 с.

*Піддубна Н.*

## **ЕМОЦІЙНА СФЕРА ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У даній статті висвітлюється значення розвитку емоційно-почуттєвої сфери для життєдіяльності дітей, аналізуються та обговорюються результати експертного оцінювання особливостей емоційного розвитку учнів 1–3 класів.*

**Ключові слова:** *емоції, емоційний стан, емоційний розвиток, експертна оцінка, емоційне неблагополуччя.*

**Постановка проблеми.** Втілення в життя Закону України «Про освіту» та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті обумовило активне реформування системи середньої освіти. Разом з тим, на фоні цих прогресивних змін у системі загальноосвітнього навчально-виховного процесу розвитку емоційної сфери школярів не завжди приділяється достатньо уваги на відміну від їх інтелектуального розвитку. Однак, як справедливо вказували Л.Виготський та О.В.Запорожець, тільки узгоджене функціонування цих двох систем може забезпечити успішне виконання будь-яких форм діяльності. Про це ж писав і К.Ізард, стверджуючи, що емоції енергетизують і організують сприймання, мислення та дію [2]. Емоції, як суб'єктивне відношення людини до світу, переживаються як задоволення або незадоволення потреб. В.Квінн відмічає, що емоції та почуття стимулюють людину діяти або що-небудь змінювати [3].

Проблема психічного та емоційного розвитку молодших школярів – одна з фундаментальних проблем сучасної дитячої та вікової психології. Дослідження цієї проблеми поряд з науковим знанням представляє і практичний інтерес, оскільки воно спрямоване на рішення багатьох

педагогічних питань, зв'язаних з гуманізацією та ефективністю навчання і виховання молодших школярів.

Чим молодша дитина, тим емоційніше вона відноситься до всього навколишнього, тим більше на стані її здоров'я, на її самопочутті відбивається виниклий емоційний дискомфорт. Негативні емоції, відмічає І.Дубровіна, можуть стати пусковим механізмом небажаних наслідків, як адаптаційного процесу, так і процесу навчання та психічного розвитку в цілому [5]. Тому дуже важливо, щоб школа для дитини дійсно стала “школою радості”, а не важкою ношею. З виникненням емоційного дискомфорту, нерозумінням почуттів і переживань дитини з боку інших дітей та вчителів знизиться її впевненість у собі, згасне бажання учитися.

Емоції і почуття часто формують поведінку дитини, впливають на поставлені перед нею ті чи інші життєві цілі. Байдужа до всього дитина неспроможна поставити та вирішити життєво важливі завдання, досягти значних успіхів. Дуже велике значення мають емоції та почуття в навчальній діяльності. Прикрашена емоціями розповідь вчителя викликає захоплення у школярів, і тому вони краще сприймають матеріал.

Формування “розумних” емоцій, корекція недоліків емоційної сфери повинні розглядатися в якості одного із найбільш важливих завдань виховання. Ті думки, які висловлював Л.Виготський про феномен “засушене серце” (відсутність почуттів), який спостерігався у його сучасників і був пов'язаний з вихованням, спрямованим на логізовану та інтелектуалізовану поведінку, не втратили свого значення та актуальності і в наш час, тоді, коли окрім відповідної спрямованості виховання та навчання, втраті почуттів сприяє технологізація життя, в якій приймає участь дитина [6].

Обмежуючись захопленням комп'ютерами та телевізором, діти стали менше спілкуватися з дорослими та однолітками, що в значній мірі зменшило можливості збагачення їх емоційної сфери. На жаль, досить помітним стає факт того, що у сучасних дітей недостатньо розвинені емпатійні почуття: вони стали менше чуйними до емоційного стану та почуттів інших.

Безумовно, в процесі загального розвитку відбуваються певні зміни і в емоційній сфері школярів, але сама по собі емоційна сфера якісно не розвивається – її необхідно розвивати, а для цього відповідно необхідно вивчати.

**Аналіз досліджень.** Дослідження закономірностей емоційного розвитку покликано зіграти важливу роль у вирішенні ряду прикладних завдань дитячої і педагогічної психології.

З тих пір, коли Емоцію порівнювали з Попелюшкою, обділеною на користь її старших сестер – Мислення і Волі, були досягнуті великі успіхи в області фізіології ефективних процесів. Важливе значення мала розробка фізіологами проблеми ролі емоцій у вищій нервовій діяльності тварин і людини (І.Павлов), вивчення нервових механізмів емоційної регуляції, що

приводить поведінку у відповідність з нестатками і потребами живої істоти (П.Анохін).

Теоретичну основу даної роботи складають психолого–педагогічні дослідження емоційних реакцій і емоційних станів молодших школярів (А.Бен, А.Валлон, Т.Кібо, Ж.Піаже, З.Фрейд, Г.Андреева, Г.Бреслау, А.Виноградова, О.Бодальов, Т.Каштанов, Я.Коломинський, М.Лейтес, М.Обозов, П.Якобсон та багато інш.), у яких закладені основні напрямки вивчення особливостей емоційних реакцій і генезису прояву емпатії у молодших школярів, виявлені основні фактори, що впливають на емоційний розвиток і формування почуттів і переживань. Особливу значущість для розуміння зазначеної проблеми мають роботи К.Ізарда та В.Квінн.

Л.Виготський, О.Леонтєв, С.Рубінштейн, Л.Божович висунули ряд принципово важливих положень про зв'язок емоцій з розвитком мотивів поведінки, появою у дитини нових потреб, інтересів та залежність емоцій від характеру діяльності суб'єкта, їх регулюючої ролі в цій діяльності.

Загальна тенденція у розвитку почуттів молодшого школяра – все більша їх усвідомленість та стриманість. Але, як свідчать дані психологічних досліджень, не слід переоцінювати можливості молодшого школяра у відношенні усвідомлення своїх і, відповідно, розуміння чужих почуттів. Як виявилось у дослідженнях М.Лейтеса та П.Якобсона 7–8–річний школяр часто не вміє правильно сприймати вирази гніву, страху та жаху [4].

**Мета роботи:** визначити особливості емоційної сфери сучасних дітей молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення поставленої мети нами були використані методи аналітичного спостереження та експертної оцінки. Всього було охоплено 123 учні 1–3 класів.

Експертами виступали педагоги (вчителі початкових класів та груп продовженого дня), які працювали з дітьми тривалий час і досить добре знали дітей, та батьки самих учнів. Для них був розроблений спеціальний опитувальник, який включав перелік певних характеристик та показників щодо уміння адекватно реагувати на навколишню дійсність, розрізняти та правильно розуміти емоційні стани інших людей, багатство емоційної сфери (різноманітність, глибина переживань), переважаючі емоційні стани учнів, уміння вербалізувати свої емоції і т.д. Експерти за 5–ти–бальною шкалою оцінювали рівень проявів у дітей показників розвитку емоційної сфери, опираючись на дані своїх спостережень за поведінкою та емоційними проявами учнів у різних умовах: на уроках, на перервах, під час виконання домашніх завдань, в іграх та праці, у спілкуванні з однолітками та іншими учнями, педагогами та батьками, в умовах успіху та у ситуації невдач і т.д.

При математичній обробці отриманих результатів визначався середній бал для кожного показника, обчислювались середній бал емоційного стану для кожного учня, середній бал для всіх учнів за кожним показником і середній бал для загальної характеристики емоційної сфери всіх учнів.

Така обробка результатів обстеження та подальший аналіз отриманих показників дозволив виділити деякі особливості емоційного розвитку молодших школярів.

Перед усім привертає увагу той факт, що виявлені показники емоційного розвитку молодших школярів, яких ми вивчали, не завжди співпадають з тими характеристиками, які ми знаходимо в описах, зроблених на основі обстеження та вивчення дітей у 80–90 роки минулого століття.

Отримані нами результати дозволяють констатувати, що майже у 75% дітей відмічаються ті чи інші прояви емоційного напруження або емоційного неблагополуччя. У більшості дітей існують проблеми, пов'язані з досить частими проявами негативних емоційних станів. Ці стани не мають досить стійкого характеру, але тенденція до наявності проблем у емоційному благополуччі чітко вимальовується.

Досить часто (більше 40%) відмічається наявність у дітей емоційних розладів, які виявляються у їхній поведінці та процесі міжособистісного спілкування. Це агресивність, скутість, страхи, гіперактивність, сором'язливість, замкненість та інш. У багатьох дітей при цьому відмічається поєднання негативних властивостей.

Експерти відмічають, а вибіркові індивідуальні бесіди з дітьми підтверджують, що сучасні молодші школярі (особливо хлопці) не завжди виявляють адекватні реакції на події, явища та об'єкти навколишньої реальності. Значна кількість дітей (більше 30%) не проявляє емоційного відгуку на красоту природи, твори мистецтва, літературні твори. У цих ситуаціях у них майже не виявляються емоція захвату або емоція “радісного подиву”. Разом з тим, подібні емоції у хлопчиків виявляються при перегляді та обговоренні мультфільмів типу “зіркові війни”, художніх фільмів–бойовиків тощо.

При цьому, характерним є недостатній рівень розвитку уміння вербалізувати свої емоції, бідність та недостатність термінології. Здебільшого діти використовують одні і ті ж вигуки–штампи із сучасного лексикону, повторюючи їх “на різні голоси та лади”.

Молодші школярі здатні до співчуття, вони можуть пожаліти того, кому погано, продемонструвати свою підтримку тому, кого образили. Але ці прояви короточасні та носять поверховий характер і здійснюються у більшості випадків лише тоді, коли хтось (в основному дорослий) привертає до цього увагу дітей. Самі ж досліджувані затрудняються у самостійному розпізнаванні, диференціації та адекватній інтерпретації станів інших людей.

**Висновки.** 1. Емоційно–почуттєва сфера сучасних молодших школярів відрізняється від того, що спостерігалось у їх однолітків 15–20 років тому назад.

2. У рівнях розвитку емоційної сфери молодших школярів очевидний значний діапазон індивідуальних та вікових відмінностей:



- такі відмінності виявляються при співставленні даних експертної оцінки емоційної сфери дітей різних класів (1–3), тобто можна припустити, що на емоційні процеси впливає вік дитини;

- такі відмінності виявляються і при порівнянні отриманих результатів дітей одного віку, що навчаються у різних школах, тобто можна припустити суттєвий вплив особистості педагога та специфіки, змісту та системи виховної роботи різних педагогів.

3. За отриманими експертними оцінками помітні суттєві відмінності між емоційними процесами хлопчиків та дівчаток: для перших паралельно з позитивними характерно проявлення у більшій мірі негативних емоцій, а у других – навпаки, виявляється більше позитивних емоцій, хоча негативні теж мають місце.

Таким чином, матеріали обстеження молодших школярів допомогли виявити загальну картину розвитку емоційних процесів та деякі особливостей їх проявів у в процесі навчальної діяльності та у міжособистісному спілкуванні. Отримані дані допоможуть педагогам більш чітко орієнтуватися у вікових емоційних особливостях своїх вихованців і в потенційних можливостях психічного розвитку дітей. Знання цих особливостей і можливостей можуть бути використані з метою удосконалення навчально–виховної роботи з дітьми.

### *Література*

1. Бреслау Г.М. Психология эмоций. – СПб., 2004.
2. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб., 1999.
3. Квинн В. Прикладная психология. СПб, 2000.
4. Новикова Е.В., Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1998.
5. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998.
6. Счастливая Т.Н. Способность к сопереживанию у детей среднего и старшего дошкольного возраста. – М., 1987.

*Садова Т.*

### **ДЕФІНІЦІЇ «ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ»: СУТНІСНІ ОЗНАКИ**

*У статті аналізуються наукові підходи щодо визначення сутності поняття «пізнавальна активність», взаємозв'язку пізнавальної активності й пізнавальної самостійності.*

**Ключові слова:** *активність, самостійність, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність.*

**Постановка проблеми.** Для здійснення ефективного керівництва пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку майбутньому вихователіві необхідно добре володіти знаннями не лише про характерні риси пізнавальної діяльності дошкільників, а й про сутність пізнавальної активності, її види, вікові особливості та методи впливу на її розвиток. З урахуванням цього глибокого наукового аналізу вимагає дефініція

«пізнавальна активність», а також суміжне з нею термінологічне поле – поняття «активність», «самостійність», «пізнавальна самостійність» тощо.

Відомо, що вироблення однозначної термінології є обов'язковою вимогою наукової методології, що дає змогу визначити подальші шляхи дослідження педагогічних процесів. Однак, слід зазначити, що в психолого–педагогічних дослідженнях можна зустріти різні визначення одного і того ж поняття, обумовлені передусім галуззю знань, у якій використовується дане поняття, а також авторськими концепціями дослідження, удосконаленням засобів і методів наукового пізнання тощо. Це певною мірою стосується і дефініції «пізнавальна активність». Аналіз словникових джерел та праць учених засвідчує наявність різних тлумачень цього поняття.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Сутність поняття «пізнавальна активність» тісно пов'язана з визначенням активності і відбиває психологічну і практичну здатність (готовність, прагнення) до пізнання, до цілеспрямованого перетворення довкілля і себе в ньому. Різноманітні аспекти проблеми пізнавальної активності особистості знайшли відображення в працях М.Анцибор, Л.Аристової, М.Данилова, Б.Єсипова, І.Лернера, В.Лозової, М.Махмутова, Р.Нізамова, Н.Половнікової, О.Савченко, І.Харламова, Т.Шамової, Г.Щукіної та ін.

**Постановка завдання.** Слід зазначити, що не дивлячись на широке використання поняття «пізнавальна активність» в педагогічній літературі, у психолого–педагогічній науці немає єдиного тлумачення означеного терміну. Метою статті є аналіз різних наукових підходів до визначення сутності пізнавальної активності.

**Виклад основного матеріалу.** Зауважимо, що у довідковій літературі зустрічаються дефініції «активність пошукова», «активність загальна», «активність особистості», «активність у навчанні» тощо. Лише в окремих словниках з педагогіки ми знайшли тлумачення пізнавальної активності як властивості особистості, що виражається в стійкому інтересі до знань, у потребі в самостійних різноманітних навчальних діях; як діяльний стан учня, що характеризується прагненням до учіння, розумового напруження і виявлення вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями тощо.

У працях дослідників можна виділити різні підходи до розуміння поняття «пізнавальна активність»: як діяльне ставлення людини до сприймання, пізнання і перетворення світу, що виявляється через запитання, прагнення мислити у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування (О.Савченко); як стан індивіда, який характеризується прагненням до навчання, розумовим напруженням, виявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І.Харламов); як готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н.Половнікова); як виявлення в навчальному процесі вольового, емоційного, інтелектуального боків особистості (М.Махмутов); як рису особистості студента, що характеризує його інтерес до знань і готовність

оволодівати ними на основі потреби в інтелектуальному розвитку (М.Анцибор) та ін.

За Р.Нізамовим, пізнавальна активність – це суб'єктивна підготовленість учня знаходити, усвідомлювати і вирішувати пов'язані з його діяльністю інтелектуальні завдання, обумовлені виникненням пізнавальних потреб, інтересами, цілями, значущістю пізнання, а також попереднім досвідом. На думку вченого, пізнавальну активність характеризують наступні риси особистості: напруженість, зосередженість і стійкість уваги; прагнення відійти від шаблону; ініціативність; висока самоорганізованість і працездатність; наполегливість у пошуку способів виконання завдання; захопленість виконанням завдання, пошуком нових знань тощо [4, с.10].

Г.Шукіна тісно пов'язує пізнавальну активність, самостійність і пізнавальний інтерес у навчальній діяльності учнів. На її думку, активність як особистісне утворення, виражає особливий стан учня і його ставлення до діяльності. Якщо діяльність є єдністю об'єктивно–суб'єктивних властивостей, то активність – приналежність людині, більшою мірою – суб'єкта діяльності. Активність виражає не саму діяльність, а її рівень і характер. Активність впливає і на процес цілепокладання, і на усвідомлення мотивації, способів діяльності. Пізнавальна активність – цінне і складне особистісне утворення, пов'язане з радістю пізнання, розумово–емоційною чутливістю учнів у пізнавальному процесі [6].

Глибокий аналіз проблеми пізнавальної активності представлено у праці Т.Шамової. На її думку, у багатьох трактовках поняття авторами здійснювався однобічний підхід до його аналізу: пізнавальна активність розглядалась або як діяльність, або як риса особистості у відриві від діяльності. Використання їх у діалектичній єдності дозволяє сформулювати єдиний погляд на поняття сутності пізнавальної активності, яку необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат.

Це положення автор обґрунтовує таким чином. Метою навчання є не лише оволодіння знаннями, вміннями, навичками, а й формування провідних якостей особистості, серед яких і пізнавальна активність, що виявляється у спрямованості і стійкості пізнавальних інтересів, прагнення до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль на досягнення навчально–пізнавальної мети. Ця якість діяльності особистості формується здебільшого у процесі пізнання, яке за своєю природою пов'язане з цілеспрямованою активністю суб'єкта. У цьому випадку активність виступає як засіб і умова досягнення мети. І, нарешті, приведення суб'єкта в активний стан є результатом його взаємодії із зовнішнім середовищем. Автор підкреслює власну позицію: ми не зводимо пізнавальну активність до звичайного напруження інтелектуальних і фізичних сил, а розглядаємо її як якість діяльності особистості, яка виявляється у ставленні учня до змісту і процесу діяльності, у прагненні його до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за

оптимальний час, у мобілізації морально–вольових зусиль на досягнення навчально–пізнавальної мети [5, с.47–49].

У роботі Л.Аристової використовується термін «активність пізнання». Досліджуючи активність учіння школяра, автор підкреслює перетворювальний характер діяльності пізнання. На її думку, якщо йдеться про активність пізнання, слід мати на увазі перетворювальне ставлення суб'єкта, яке виявляється у системі опосередкувань одного іншим. З урахуванням цього активність пізнання передбачає наявність таких моментів, як вибірковість підходу до об'єктів пізнання; визначення перед собою після вибору об'єкта мети, завдання, яке необхідно вирішити; перетворення об'єкта в наступній діяльності, спрямованій на вирішення проблеми. Діяльність, у якій відсутні ці моменти, може вказувати лише на моторику людини (певний стан її дій) і не свідчить про активність пізнання тих чи інших об'єктів. Учень, який тільки відтворює дії, спостерігаючи за кимось, чи відтворює те, що йому вже відомо, залишається пасивним, – зазначає учена. Отже, активність, на думку Л.Аристової, виступаючи як неодмінна умова перетворювальної, пізнавальної діяльності суб'єкта, змінюється відповідно до того, як змінюється рівень і характер змісту його діяльності [2, с.32–35].

У дослідженні В.Лозової пізнавальна активність визначається як риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, набутих людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [3, с.25]. Автор підкреслює, що пізнавальна активність особистості виступає також як засіб задоволення її духовних потреб, інтересів, самовираження і самореалізації і водночас є важливою умовою удосконалення навчально–виховного процесу, оскільки стимулює розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, сили волі, творчий підхід особистості до оволодіння змістом освіти, а також спонукає учителів до самоосвіти, пошуку шляхів досягнення високих результатів навчання тощо.

Слід зазначити, що формування пізнавальної активності неможливо розглядати без зв'язку із самостійністю. У руслі нашого дослідження цікавим є визначення співвідношення понять «пізнавальна активність» і «пізнавальна самостійність». Проблема формування пізнавальної самостійності активно досліджувалася науковцями з 60–х років у роботах Л.Аристової, М.Данилова, Б.Єсипова, І.Лернера, М.Махмутова, Н.Половнікової, Т.Шамової, Г.Щукіної та ін. Так, М.Данилов, Б.Єсипов розглядають розвиток самостійності школяра як основу розумової активності дитини і виділяють її основні риси: потреба і вміння самостійно мислити; орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, і знайти підхід до вирішення; вміння по–своєму підійти до аналізу складних задач, до використання їх без сторонньої допомоги; критичність розуму; здатність виявляти власний погляд, незалежно від думки інших. При доборі шляхів

розвитку самостійності і активності учнів М.Данилов взаємопов'язує інтерес до знання і активність, вважаючи інтерес не лише передумовою активності учнів, але й результатом їхньої активності.

І.Лернер у своїх роботах розглядає самостійність як більш широке поняття у порівнянні з активністю, визначає активність як умову самостійності, оскільки не можна бути самостійним, не будучи активним. У працях Н.Половнікової активність і самостійність розглядаються як невіддільні і у виникненні, і у розвитку. На погляд М.Махмутова, пізнавальна активність може бути визначена як форма прояву пізнавальної самостійності.

Г.Щукіна підтримує думку вчених щодо взаємозв'язку пізнавальної активності і самостійності і вважає, що пізнавальну активність можна вважати початковим щаблем самостійності. Основною ознакою у визначенні самостійності вчена вважала ініціативність і здатність дитини вирішувати навчально-пізнавальні задачі без допомоги дорослого. На її думку, прояви пізнавальної активності і самостійності виражені в цілеспрямованості пізнавальних дій, у їх доцільності, яка характеризується смислоутворювальною мотивацією; у характері знань, умінь, способів діяльності, в мобільності їх використання, у змістовності запитань, звернених до вчителя; у бажанні розширити, поглибити пізнавальну діяльність за рахунок джерел соціальної комунікації, через широке коло читання, телебачення, радіо [6, с.18].

Диференціюючи поняття активності і самостійності, Л.Аристова вбачає сутність активності пізнання (учіння) в перетворювальному ставленні суб'єкта в системі опосередкувань, а сутність самостійності – у здатності суб'єкта діяти без сторонньої допомоги. При цьому автор зауважує, що на початкових етапах розвитку активності учіння самостійність учня може бути відсутня. Самостійність учня в учінні завжди відносна, оскільки цей процес спрямовує учитель. Самостійність учіння може мати перетворювальний і відтворювальний характер. Самостійність відтворювального характеру ніколи не сприяє активності учіння, – вважає автор, проте ігнорувати таку самостійність учнів було б неправильно [2, с.39–41].

З останнім твердженням ученої не погоджується Т.Шамова, яка стверджує, що цілеспрямована відтворювальна діяльність при засвоєнні знань і способів діяльності завжди є активною з боку школяра, тільки рівень цієї активності буде низьким, особливо для учнів, що мають високі реальні навчальні можливості [5].

Т.Шамова визначає пізнавальну самостійність як властивість особистості, яка характеризується її прагненням і вмінням без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності, вирішувати пізнавальні задачі з метою подальшого перетворення і вдосконалення навколишньої дійсності. Учена розглядає пізнавальну активність як якість діяльності особистості, яка виявляється у ставленні учня до змісту і процесу пізнавальної діяльності, у прагненні до пізнання, а самостійність – як

реалізацію цього ставлення в дії, яке без активності відбуватися не може [5, с.69].

М. Анцибор розглядає поняття «пізнавальна самостійність» як одну із сфер функціонування поняття «самостійність». З погляду вченого, пізнавальна самостійність включає як необхідні компоненти процесуальний аспект, який включає знання, уміння, здібності, необхідні для виявлення пізнавальної проблеми, завдання знаходження шляхів до вирішення, здійснення цього рішення і використання отриманих знань на практиці, та мотиваційний аспект – це потреба в постановці і вирішенні пізнавальної задачі. Пізнавальний аспект передбачає наявність двох необхідних боків – змістового (наявність у суб'єкта пізнавальних здібностей і необхідних засобів, за допомогою яких здійснюється процес пізнання) та операційного (система дій, операцій з елементами змістового боку, через який знання, уміння, навички, здібності, методи, досвід вступають у взаємодію між собою і, в результаті цього, з'являються нові знання і нові особистісні утворення). Об'єднання цих двох боків і є процесом пізнавальної діяльності [1, с.69].

В.Лозова вважає, що активність знаходить вияв у ставленні школярів до пізнавальної діяльності: стані готовності, прагненні до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, а також як діяльність. Самостійність пов'язана з визначенням об'єкта, засобів діяльності, її здійснення без допомоги зовні, що вимагає активності. Тому, на погляд ученої, пізнавальна активність і самостійність невіддільні, їх важко відокремити.

На думку В.Лозової, поняття «активність» більш широке в порівнянні з поняттям «самостійність», оскільки активність знаходить своє виявлення у різних видах діяльності, в тому числі і в самодіяльності. Пізнавальна активність знаходить своє виявлення і у творчій самодіяльності, бо реалізація потреби в діяльності здійснюється через самостійну перетворювальну діяльність. Творча самостійність, у свою чергу, неможлива без пізнавальної потреби, бажання реалізувати цю потребу, тобто самостійність немовби переводить пізнавальну активність із галузі розгляду її як здатності, прагнення, бажання, готовності до реалізації цих потреб і прагнень, що здійснюється у процесі пізнавальної діяльності [3].

Отже, активність і самостійність – це два тісно взаємопов'язані поняття: активність проявляється у самостійності, а самостійність передбачає активність.

До сутнісних ознак пізнавальної активності слід віднести також визначення видів (у деяких дослідженнях розглядаються як рівні) пізнавальної активності. На думку Р.Нізамова, активність може бути зовнішньою (моторною), яка виявляється у певних діях (записування, виконання завдань) і зовнішніх проявах уваги (міміка, зосередженість зору), та внутрішньою (мисленневою), для якої характерними є не лише зовнішні ознаки активності, а й такі специфічні ознаки: напруженість розумових сил, мисленневих операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення);

виявлення стійкого зовнішнього інтересу до теми, навчальної проблеми, задачі; спрямованість мисленневих операцій і уваги на розуміння матеріалу, що вивчається.

За характером діяльності Р.Нізамов виділяв два види пізнавальної активності: репродуктивну і творчу. Ознаками репродуктивної активності вчений вважав відсутність ініціативи, виконання завдання за зразком, перевагу ознак зовнішньої активності. Творча активність, на його погляд, характеризується наступними ознаками: ініціативність, наявність самостійного пошуку і елементів творчості, перевага ознак мисленневою активності [4, с.12].

Важливою, на наш погляд, є думка Р.Нізамова щодо діалектичного взаємозв'язку двох видів діяльності, які виступають як єдине ціле, сприяють один одному. Проте співвідношення цих двох видів активності на різних етапах пізнавальної діяльності може бути різним. Тобто йдеться про найбільш оптимальне співвідношення репродуктивної і творчої активності, педагогічно доцільну організацію пізнавальної діяльності особистості [4, с.14].

Визначаючи правомірність твердження щодо визначення двох рівнів пізнавальної активності, Г.Щукіна підкреслює, що не можна протиставляти один вид активності іншому. Відтворювальна активність є початковим ступенем творчої активності, з неї відбирається необхідний матеріал для творчості, закріплюються необхідні вміння, способи, прийоми, шляхи вирішення задач. Г.Щукіна уточнює процес переходу від відтворювальної до творчої активності і визначає три рівні активності учнів: репродуктивно–наслідувальна активність, пошуково–виконавська і творча [6].

Т.Шамова з урахуванням авторського розуміння сутності пізнавальної активності, її рівні пов'язує, по–перше із ставленням до навчання, яке виявляється в інтересі до змісту і самого процесу діяльності; по–друге, із прагненням засвоїти сутність явищ і оволодіти способами діяльності; по–третє, показником, що характеризує рівень пізнавальної активності, є мобілізація морально–вольових зусиль на досягнення мети навчання. Спираючись на ці показники, Т.Шамова визначає три рівні пізнавальної активності: відтворювальна активність, інтерпретуюча активність, творча активність. Автор підкреслювала, що вводячи рівні пізнавальної активності, слід мати на увазі, що кожен наступний рівень включає у себе всі риси попереднього і має ще риси особливі, які відрізняють його від попереднього. На всіх рівнях активності процес учіння протікає на основі аналітико–синтетичної діяльності, проте доза допомоги педагога у її здійсненні від максимальної на першому рівні знижується до мінімальної на третьому [5, с.52–54].

Найбільш повно види і показники пізнавальної активності особистості висвітлено в роботах В.Лозової. На думку вченої, для визначення критеріїв активності необхідно врахувати: 1. Види діяльності (пізнавальна, трудова, суспільна, ігрова), які визначають специфіку виявлення активності. 2. Вольові зусилля особистості в досягненні мети, що

дає змогу вести мову про активність потенціальну і реалізовану. 3. Характер діяльності суб'єкта, тобто чому він віддає перевагу – ініціативі, самостійності, творчості чи відтворенню, копіюванню. 4. Стійкість, всебічність, тривалість, динаміку вияву активності.

Ці фактори дали змогу вченій визначити наступні види і показники пізнавальної активності: потенційна активність (допитливість, короточасний інтерес, який не реалізується у конкретній діяльності), і реалізована активність, що включає репродуктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність), реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність, уміння обирати засоби діяльності, вміння здійснювати прості перенесення), творчу активність (ініціативність, інтерес, самостійність, оригінальність, оптимальність діяльності, відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність). Виконавська, реконструктивна, творча активність у залежності від стійкості може бути: ситуативною (проявлятися епізодично, в певних умовах) та постійною (охоплює всі боки особистості, виявляється в різних видах діяльності). Кожний з видів активності може виявлятися різною мірою, тому В.Лозова визначає три ступеня (рівня) виявлення: високий, середній, низький. Ступінь активності визначає уміння суб'єкта максимізувати пізнавальні дії в тому чи іншому виді активності, виявити такі якості як ініціативність, організованість, зібраність, енергійність, самостійність тощо. Все це дозволило автору дійти висновку про те, що ідеальна модель активності особистості передбачає всебічність (охоплює всі боки особистості, виявляється у всіх видах діяльності), стійкість, творчий характер виявлення на основі позитивної мотивації [3, с.30–33].

**Висновки.** Огляд різних тлумачень дефініції «пізнавальна активність» дає можливість виділити наступні підходи до визначення цього поняття. Частина авторів пов'язують пізнавальну активність переважно або з діяльністю (Л.Аристова, А.Гебос, Р.Нізамов, О.Савченко та ін.) або з особистісною сферою (М.Анцибор, М.Махмутов, І.Харламов та ін.). Інша група науковців розглядають пізнавальну активність в єдності особистісної сфери і діяльності, що відображено у дефініціях, запропонованих В.Лозовою, Т.Шамовою, Г.Щукіною та ін.

За результатами вивчення різних підходів до поняття «пізнавальна активність» ми можемо визначити основні риси пізнавальної активності: позитивне ставлення до діяльності, мобілізація морально-вольових зусиль на досягнення результату, стійкий інтерес до знань, потреба у самостійних пізнавальних діях, прагнення активно мислити у процесі сприймання, розумове напруження у процесі оволодіння знаннями, зосередженість і стійкість уваги, висока самоорганізованість і працездатність, радість пізнання, готовність до оволодіння знаннями, спрямованість мислительних операцій і уваги на розуміння матеріалу і т. ін.



### Література

1. Анцибор М.М. Активизация учебно–познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла. – М.: Прометей, 1989. – 240 с.
2. Аристова Л.П. Активность учения школьника. – М.: Пр., 1968. – 138 с.
3. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Х.: «ОВС», 2000. – 164 с.
4. Низамов Р.А. Психолого–педагогические основы развития познавательной активности студентов //Проблемы развития познавательной активности студентов. – Казань, 1980. – С. 3–59.
5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Пр., 1986. – 144 с.

*Якиміва О.*

## ЕМПАТИЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми.** Традиційне розуміння вищої освіти як процесу оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками витісняється новим, більш широким поглядом на освіту як процес професійного становлення особистості майбутнього фахівця.

Ринок праці потребує фахівців, які здатні до рефлексії, прогнозуванню та корекції своїх дій та вчинків, відповідальний фахівець, який уміє не тільки підтримувати розмову, але й слухати. Здатність майбутніх фахівців відчувати стан співрозмовника, увагу та інтерес до його особистості виступають як важливіші прояви емпатійної культури фахівців.

Феномен емпатії розглядається сучасними дослідниками Т.Ахрямкіною, С.Борисенко, Т.Гавріловою, Г.Михальченко, Т.Романовою, І.Юсуповим та ін.

Проаналізуємо сутнісні характеристики емпатії та її вплив на професійно значущі якості майбутніх фахівців.

**Основна частина.** Аналіз поняття «емпатія» приводить нас до необхідності точніше визначити її місце в професійній діяльності фахівців. У цих цілях ми спиратимемося на системний підхід, сутність якого полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в розвитку і русі. Системний підхід дозволяє виявити інтеграційні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні у складових елементів системи.

Аналіз місця і зв'язків емпатії в системі професійних якостей доцільно передувати загальною характеристикою професійно–педагогічної діяльності. У цій характеристиці ми спиралися на дослідження Е.Климова, який описує представників професії типу «людина – людина».

Е.Климов підкреслює, що професіонали цієї групи виділяють і утримують в свідомості, перш за все такі цінності, що характеризують

поведінку людей, спосіб їх життя і форми активності, а також способи привнесення порядку, впорядкованості у складне життя людини і суспільства.

Окрім того, особливості пізнавальної діяльності представників професій цього типу багато в чому визначаються складністю і текучістю, нестандартністю предметів, що підлягають розгляду, дії, пошуку, принциповою нечіткістю меж, що розділяють соціальні явища.

Дуже важливим є вміння слухати (не перебиваючи) і чути, розуміти іншу людину, і саме його внутрішній світ, а не приписувати йому те, що нам самим прийшло на думку в його ситуації.

Найголовніше у галузі пізнавальних процесів представників професій такого типу, звичайно, не гострота зору або слуху, а своєрідна душевна спрямованість розуму. Важливі спостережливість до проявів відчуттів, розуму і характеру людини, до його поведінки, уміння або здатність в думках представити, змодельювати саме його внутрішній світ, а не приписувати йому свій власний або інший, знайомий по досвіду або джерелам інформації.

Потрібна і надто важлива здатність співпереживати іншій людині (співчувати і радіти її успіхам). Важлива особливість емоційного складу особистості зводиться до здатності знов і знову переживати ті події, про які не в перший вже раз йде мова, і передавати слухачам своє ставлення до них.

Е.Климов указує на те, що для представників типу професій «людина–людина» важливі спостережливість по відношенню до поведінки, проявів душевної діяльності людини, *чуйність, доброзичливість*, готовність безкорисливо прийти на допомогу іншій істоті, щира і діяльнісна стурбованість долями людей (учнів, пацієнтів, підопічних різного роду), *терпіння і поблажливості* до різних нестандартних проявів поведінки, зовнішнього вигляду, образу думок. [1] Вже у цьому переліку характеристик яскраво простежуються ознаки поняття «емпатія».

Системний погляд на професійно–педагогічну діяльність вимагає аналізу уявлення про педагога як про суб'єкта цієї діяльності.

За твердженням К.Абульханової, поняття «суб'єкт» може бути використане для характеристики різних форм, різних способів і рівнів життєдіяльності. У цій характеристиці підкреслюється не тільки наявність деякого об'єктивного відношення, але і визначається його якість. Це поняття суб'єкта відноситься не до джерела певного виду діяльності, воно позначає якісно певну детермінацію процесів на певному рівні [2].

А.Брушлинський, неодноразово в своїх дослідженнях підкреслював, що суб'єкт – це людина або люди у вищому для них рівні активності, системності, автономності. Причому вищий рівень визначається індивідуально для кожної конкретної людини і для кожної конкретної групи людей. У цьому значенні людина не народжується суб'єктом, а стає ним в процесі своєї діяльності, спілкування, освоєння інших видів

активності. Коли зіставляєш поняття суб'єкта і поняття особистості, указує А.Брушлинський, то навіть стосовно окремого людського індивіда поняття суб'єкта є загальнішим, ніж поняття особистості [3].

На думку В.Сластьоніна, відповідно до сучасної освітньої парадигми вчитель виступає як суб'єкт, що самоорганізовується, який наділений низкою *системних* якостей, серед яких основними є «інтеграційна активність», що припускає діяльну позицію особистості у всіх її проявах, зокрема в творчості; спрямованість як динамічна ієрархія змістовно утворюючих цінностей і мотивів, що становлять мотиваційно-ціннісну сферу особистості; здібність до рефлексії (усвідомленню, осмисленню, прогнозуванню процесу і результатів діяльності); відповідальність і самостійність як організація регуляції і регламентація поведінки; здібність до саморегуляції і самовизначення в світі. Саме тому суб'єктність педагога може бути схарактеризована в системі професійно-значущих *якостей особистості* вчителя.

Професійно-значущі якості прийнято розглядати як ті якості, які, будучи включеними у процес професійної діяльності, роблять істотний вплив на ефективність її виконання по таких основних параметрах, як продуктивність, якість, надійність.

Значний внесок у формування уявлень про професійно-значущі якості вчителя внесли дослідження Б.Ананьєва, Ю.Бабанського, М.Богуславського, С.Вершловського, М.Віленського, Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, А.Маркової, А.Мудрика, Н.Никандрова, М.Рубінштейна, А.Піскунова, В.Сластьоніна та інших.

Ф.Гоноболін також відзначав якості особистості, без яких не може бути педагога: переконаність, принциповість, цілеспрямованість.

Ю.Кулюткін виділяє три групи якостей особи, що мають особливу значущість в становленні ціннісних установок педагога:

- здатність розуміти внутрішній світ іншої людини;
- здатність активно впливати на школяра;
- емоційна стійкість, здібність до саморегуляції.

В.Сластьонін відносить до особистісних характеристик, що відображають професійно-педагогічну спрямованість вчителя такі як: відповідальність, педагогічна мораль, такт, справедливість, авторитетність, духовні потреби і інтереси, культура науково-педагогічного мислення .

О.Абдулліна серед особистісних якостей учителя називає громадянську відповідальність і почуття обов'язку, творчу спрямованість в мисленні і діяльності, усвідомлення соціальної значущості педагогічної професії, інтерес до педагогічної діяльності, педагогічний такт, професійну активність [4].

Особливо цінним ми вважаємо аналіз професійно-значущих характеристик вчителя. Ці якості включені в трикомпонентну систему:

- постановка вчителем педагогічних цілей і завдань;
- вибір і застосування засобів дії на учнях;

- контроль і оцінка вчителем своїх власних педагогічних дій (педагогічний самоаналіз).

Повноцінне здійснення вчителем педагогічної діяльності припускає реалізацію (розгорнену і на достатньо високому рівні) всіх її компонентів: самостійну постановку педагогічних цілей і завдань; володіння широким спектром дій; постійний самоконтроль за ходом і станом своєї педагогічної діяльності.

З погляду А.Маркової, до професійно–значущих якостей відносяться [5]:

*Педагогічна ерудиція* – запас сучасних знань, які вчитель гнучко застосовує при рішенні педагогічних завдань.

*Педагогічне цілепокладання* – потреба вчителя в плануванні своєї праці, готовність до зміни завдань залежно від педагогічної ситуації. Педагогічне цілепокладання – це здатність учителя виробляти синтез з цілей суспільства і своїх власних, а потім пропонувати їх для прийняття і обговорення.

*Педагогічна інтуїція* – це швидке, одномоментне прийняття педагогічного рішення з урахуванням передбачення подальшого розвитку ситуації без розгорненого усвідомленого аналізу. Якщо педагог на подальших етапах може розвернути обґрунтування цього вирішення, то можна говорити про інтуїцію вищого рівня; якщо ж він не може пояснити свого рішення, то має місце емпірична, життєва інтуїція. Практичне мислення і життєва інтуїція можуть давати добрі результати, прикладом чого є народна педагогіка.

*Педагогічна імпровізація* – знаходження несподіваного педагогічного вирішення і його миттєве втілення, збіг процесів свідомості і застосування при їх мінімальному розриві.

У ході вивчення педагогом учнів і самого себе удосконалюється також і низка інших професійно важливих психологічних якостей.

*Педагогічна спостережливість*, зіркість, педагогічний слух – розуміння педагогом сутності педагогічної ситуації по зовні незначних ознаках і деталях, проникнення у внутрішній світ учня по мало прикметним нюансам його поведінки, здатність по виразних рухах читати людини немов книгу.

*Педагогічний оптимізм* – підхід вчителя до учня з оптимістичною гіпотезою, з вірою в його можливості, резерви його особистості, здатність побачити в кожній дитині те позитивне, на що можна спертися.

*Педагогічна винахідливість* – уміння гнучко перебудувати важку педагогічну ситуацію, додати їй позитивний емоційний тон, позитивну і конструктивну спрямованість.

*Педагогічне передбачення*, прогнозування – уміння передбачати поведінку і реакцію учнів до початку або до завершення педагогічної ситуації, передбачати їх і свої утруднення.

*Педагогічна рефлексія* – звертання свідомості вчителя на самого себе, урахування уявлень учнів про його діяльність і представлень учня про те, як вчитель розуміє діяльність учня. Іншими словами, педагогічна рефлексія – це здатність вчителя в думках уявити собі картину ситуації, що склалася у учня, і на цій основі уточнити уявлення про себе. Рефлексія означає усвідомлення педагогом себе з погляду учнів у змінних ситуаціях. Учителю важливо розвивати у себе здорову, конструктивну рефлексію, що приводить до поліпшення діяльності, а не до руйнування її постійними сумнівами і коливаннями [6].

У даному переліку професійно–значущих якостей емпатія не фігурує, але уважний аналіз характеристик, що приводяться А.Марковою, свідчить про те, що вона тісно з ними пов'язані.

Тому виникає окреме завдання співвідношення професійно–значущих якостей з феноменом емпатії, що цікавить нас, формування якої здійснюватиметься на підставі системного підходу.

**Висновок.** Отже, у статті проаналізовано вплив емпатії на професійно значущі якості майбутніх фахівців. Аналіз праць науковців дав змогу визнати, що професійно–значущі якості впливають на розвиток емпатії майбутніх фахівців.

Сформована емпатія дасть змогу студентам бути успішними у своїй майбутній професійній діяльності.

### *Література*

1. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях.– М.: МПСИ. – 1995.– 224с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно–гуманная основа педагогического процесса.– Минск. – 1990.–560с.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование:Логико–психологический анализ.– М.: Мысль.– 19790.–230с.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. – 1990.– 133с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.– 308с.

## ЗМІСТ

<b>ВИЩА ШКОЛА .....</b>	<b>3</b>
<b>БОРИСОВ В.....</b>	<b>3</b>
<i>ФАКТОР ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЗАЙНЯТОСТІ МОЛОДІ</i>	
<b>БЕЗУМОВА Н.....</b>	<b>6</b>
<i>КОНТЕКСТНІ ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ</i>	
<b>БОРИСОВА С.....</b>	<b>10</b>
<i>МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ</i>	
<b>ГРИЦАЙ С. ....</b>	<b>13</b>
<i>ПОЗЗААУДИТОРНА ВИХОВНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	
<b>ГУРОВ І., БЕРЕСТОВИЙ А., ЗАЛУЖНА Г.....</b>	<b>19</b>
<i>АВТОМАТИЗОВАНА СИСТЕМА КЕРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ</i>	
<b>ДЕМІДОВ Д. ....</b>	<b>22</b>
<i>ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ</i>	
<b>КАРУТІН Є. ....</b>	<b>29</b>
<i>ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЦЕ МАЙБУТНЄ УКРАЇНИ</i>	
<b>МАКСИМОВА Т.....</b>	<b>32</b>
<i>УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯМ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ</i>	
<b>НІКОЛАЄВА Н.....</b>	<b>38</b>
<i>ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОГО ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК ПРОГНОЗУВАННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЯВИЩ ТА ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</i>	
<b>СТРИЖАК С.....</b>	<b>44</b>
<i>СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗА УМОВ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ</i>	

<b>ХОР'ЯКОВ В.</b> .....	<b>49</b>
<i>СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СТАТЕВОРОЛЬОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	
<b>КОПИЛЕЦЬ Є.</b> .....	<b>53</b>
<i>ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТТЯ “ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ” В ТЕОРІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ</i>	
<b>ЯНКО О.</b> .....	<b>61</b>
<i>ОРГАНІЗАЦІЙНО–ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</i>	
<b>БОЙКО Я.</b> .....	<b>68</b>
<i>РОБОТА СТУДЕНТА НАД ПІДГОТОВКОЮ РЕФЕРАТУ</i>	
<b>ГОРШКОВА А.</b> .....	<b>71</b>
<i>ВИХОВУЄМО ПРОФСПІЛКОВОГО ЛІДЕРА</i>	
<b>КОВАЛЬ Г.</b> .....	<b>75</b>
<i>ЗАТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВНЗ</i>	
<b>ПОЛТАВЕЦЬ Л.</b> .....	<b>80</b>
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ПЕДАГОГІКИ</i>	
<b>МАЛИХІН А.</b> .....	<b>84</b>
<i>ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ</i>	
<b>РОМАНОВСЬКА О.</b> .....	<b>90</b>
<i>КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ–ПЕДАГОГІВ</i>	
<b>МЕДВЕДЄВА І.</b> .....	<b>94</b>
<i>ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ БАЗИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ У ПРОЦЕСІ ЇЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ</i>	
<b>ШЕВЧЕНКО О.</b> .....	<b>99</b>
<i>ЗМІСТ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ</i>	

<b>ЛИСАК Л.</b> .....	<b>104</b>
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»</i>	
<b>ТАРАН І.</b> .....	<b>110</b>
<i>ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ МАРШРУТІВ У ВНЗ</i>	
<b>ЛЕВЧЕНКО Л., ГЛИВА В., ПАНОВА О.</b> .....	<b>115</b>
<i>ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПРИ ОПАНУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ</i>	
<b>ШАПОВАЛ Р.</b> .....	<b>119</b>
<i>ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СПОСОБІВ ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ</i>	
<b>ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ С.</b> .....	<b>125</b>
<i>ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ</i>	
<b>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА</b> .....	<b>131</b>
<b>ПАРХОМЧУК В.</b> .....	<b>131</b>
<i>ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПІД ЧАС ПОЧАТКОВОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ</i>	
<b>СМОЛЯНЮК Н.</b> .....	<b>138</b>
<i>РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА</i>	
<b>БОНДАРЕНКО Г., КЛИМЕНКО З.</b> .....	<b>142</b>
<i>ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</i>	
<b>ЧЕРВОНЕЦЬКИЙ В.</b> .....	<b>149</b>
<i>МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОХОРОНИ ПРИРОДНОГО ДОВКІЛЛЯ В ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ</i>	
<b>КОРОВКА О.</b> .....	<b>158</b>
<i>ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ</i>	



<b>ПИЛИПИШКО Т.</b> .....	<b>166</b>
<i>САМОСТІЙНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	
<b>МУХІН С.</b> .....	<b>170</b>
<i>ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ</i>	
<b>КОЛГАН Т.</b> .....	<b>175</b>
<i>ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ</i>	
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ</b> .....	<b>181</b>
<b>ПАНАСЕНКО Е.</b> .....	<b>181</b>
<i>ПРОФЕСІЙНІ ВИМОГИ ДО ФАХІВАЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ</i>	
<b>ПОПЕЛЬНЮХ О.</b> .....	<b>185</b>
<i>ПРОДОВЖЕННЯ ПОГЛЯДІВ М.О. КОРФА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ</i>	
<b>ПУЧКО А.</b> .....	<b>189</b>
<i>ІНТЕГРАЦІЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У СВІТОВІЙ ЦИВІЛІЗАЦІЇ</i>	
<b>КУЛЕШОВА В.</b> .....	<b>195</b>
<i>ІСТОРИКО ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СЕРЕДОВИЩЕ»</i>	
<b>БУДАГОВСЬКА О.</b> .....	<b>201</b>
<i>ОСОБЛИВОСТІ ТА ОСНОВНІ ЕТАПИ ФІЛОСОФСЬКО–ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В ХХ СТОЛІТТІ, ПОЧИНАЮЧИ З 20–Х РОКІВ</i>	
<b>ПАНАСЕНКО Е.</b> .....	<b>207</b>
<i>ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ГРЕЦІЇ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)</i>	
<b>СОКОЛОВА А.</b> .....	<b>213</b>
<i>АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ДИТЯЧОЇ ХОРОВОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.</i>	
<b>РАЦЛАВ В.</b> .....	<b>221</b>
<i>ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ</i>	

<b>ПОПОВА Г.</b> .....	<b>224</b>
<i>ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У НАУКОВО–ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ СТ. – 80–Х РР. ХХ СТ.</i>	
<b>ВИХОВАННЯ</b> .....	<b>232</b>
<b>КОПИЛЕЦЬ Є.</b> .....	<b>232</b>
<i>ДО ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТТЯ “ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ” В ТЕОРІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ</i>	
<b>КУЗЬМІНА О.</b> .....	<b>240</b>
<i>ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК І ВЗАЄМОЗУМОВЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ Й ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ</i>	
<b>ВИНОГРАДОВА Т.</b> .....	<b>245</b>
<i>СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ В ШОТЛАНДСЬКІЙ КУЛЬТУРІ І ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У ФОЛЬКЛОРІ</i>	
<b>КУЗЯКІНА М.</b> .....	<b>252</b>
<i>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В НІМЕЧЧИНІ</i>	
<b>ПСИХОЛОГІЯ</b> .....	<b>259</b>
<b>ХРИСТОВ Ж., СТОЕВ Т., САВОВ С.</b> .....	<b>259</b>
<i>ПСИХОЕМОЦИОНАЛНО НАПРЕЖЕННЯ І СТРЕС ПРИ УЧИТЕЛИТЕ</i>	
<b>ІКУНІНА З.</b> .....	<b>266</b>
<i>ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ СТРАХІВ ТА РІВНІВ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	
<b>ЗУБЦОВ Д.</b> .....	<b>274</b>
<i>СУБ'ЄКТИВНЕ ПЕРЕЖИВАННЯ РОЗЛУЧЕННЯ ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК–ВИХОВАТЕЛІВ</i>	
<b>ЛУПАРЕНКО С.</b> .....	<b>279</b>
<i>ПРОБЛЕМА ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ</i>	

---

<b>ПІДДУБНА Н.....</b>	<b>285</b>
<i>ЕМОЦІЙНА СФЕРА ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	
<b>САДОВА Т.....</b>	<b>289</b>
<i>ДЕФІНІЦІЇ «ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ»: СУТНІСНІ ОЗНАКИ</i>	
<b>ЯКИМІВА О.....</b>	<b>297</b>
<i>ЕМПАТІЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ФАХІВЦІВ</i>	

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково–методичний збірник*

(Випуск XLI)

**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 12.06.2008 р. Ум. др. арк. 19,5  
Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: [nauka2004@rambler.ru](mailto:nauka2004@rambler.ru); [tomaluda@mail.ru](mailto:tomaluda@mail.ru)



---

**Підприсмець 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.

---

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 42. 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** друкуються в кінці статті (бюлетень ВАК України № 6 2007 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с.3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією. Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

У кінці статті подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 6–16 аркушів.

**Оплата за 1 сторінку** – 15 гривень.

Збірник надсилається поштою накладною платою (тільки на домашню адресу автора).

**Публікації та оплату за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: [nauka2004@rambler.ru](mailto:nauka2004@rambler.ru); [tomaluda@mail.ru](mailto:tomaluda@mail.ru)

Тел.: (8–06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

*Борисов В.*

### 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.