

**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 XLIV)

**„ПРОЦЕС ТВОРЧОСТІ У
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОСТОРИ”,**

*присвячений 80-ти річчю з дня народження вченого-педагога,
доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри педагогіки
Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

БОРИСА ІВАНОВИЧА КОРОТЯЄВА

ISBN 5–7763–4577–4

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально–виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. XLIV /За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка**. – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – 267 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 № 6 від 26.02.2009 р.)

ISBN 5–7763–4577–4



БОРИС ІВАНОВИЧ КОРОТЯЄВ

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
Кафедра педагогіки і методики початкового навчання, кафедра педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету
21-22 травня 2009 року проводить науково-практичну конференцію
„Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні”,
присвячену 50-річчю факультету підготовки вчителів початкових класів.

Напрями роботи конференції:

1. Психологічні проблеми навчання і виховання молодших школярів.
2. Кадрове забезпечення початкової школи. Проблеми теоретичної та практичної підготовки вчительських кадрів для початкової школи.
3. Інноваційні технології в системі навчання і виховання у початковій школі: досвід, здобутки, проблеми, перспективи.
4. Післядипломна освіта у системі початкового навчання.
5. Проблеми наступності між дошкільною, початковою та основною освітніми ланками.

Регламент роботи конференції

- 1. Форми участі:** Доповідь на пленарному засіданні (до 20 хвилин).
Виступ на секційному засіданні (до 8 хвилин).
Повідомлення на секційному засіданні (до 4 хвилин).
Круглий стіл на секційному засіданні (відповідно до програми).
- 2. Робочі мови конференції:** українська, російська.

Матеріали конференції будуть надруковані у фаховому збірнику наукових праць.

Термін подачі матеріалів – до 1 квітня 2009 року.

Матеріали, подані пізніше, будуть надруковані у наступному виданні збірника.

Для участі у роботі конференції необхідно подати:

1. Лист-заяву.
2. Відредагований текст доповіді або тез у друкованому (без нумерації сторінок) і електронному варіантах (дискета 3,5; диск CD або DVD; e-mail: tomaluda@mail.ru). Друкований варіант повинен бути підписаний автором. Матеріали, надіслані до друку, повинні відповідати вимогам Постанови ВАК України (Постанова від 15.01.2003 № 7-05/1). **Обсяг тексту:** Доповідь 6-8 сторінок. Тези – 2 стор.
3. Для аспірантів, магістрантів і студентів завірена рекомендація наукового керівника.
4. Друкування матеріалів здійснюється за рахунок авторів. Ціна однієї сторінки 15 грн.

Примітка 1. Сторінка вважається заповненою, якщо на ній надруковано 10 рядків.

Примітка 2. В разі відсутності автора на його вимогу збірник з матеріалами конференції буде відправлено поштою накладною платою.

5. Оргвнесок – 100 грн.
6. Конверт з написаною або вкладеною зворотною адресою.
7. Квитанцію про сплату за друк матеріалів
Матеріали, перекази за друк та оргвнесок надсилати за **адресою:** Черкашиній Людмилі Анатоліївні. Кафедра педагогіки. Педуніверситет, вул. Генерала Батюка, 19. м.Слов'янськ, Донецька обл., Україна. 84116.

Контактні телефони: 8-06-262-2-32-91 (деканат); 8-06-262-2-40-73 (кафедра ПіМПН); 8-06-262-3-98-16 (кафедра педагогіки);

8-050-975-57-14 (зав.кафедри ПіМПН Сарієнко Владислав Костянтинівич).

8-050-528-52-57 (зав.кафедри педагогіки Сипченко Валерій Іванович).

Оргкомітет залишає за собою право редагування матеріалів та відставки їх від друку в разі невідповідності вимогам до змісту наукового матеріалу, про що буде повідомлено автору.

ВСТУПНЕ СЛОВО***В. Сипченко***

*– завідувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету,
кандидат педагогічних наук, професор, Академік Міжнародної академії наук
педагогічної освіти (м. Москва).*

СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ

Коротяєв Борис Іванович – найперший доктор педагогічних наук, професор у Слов'янському державному педагогічному тоді ще інституті, а нині університеті. Доля склалася так, що свою науково–педагогічну діяльність він розпочинав саме в стінах нашого навчального закладу.

З ім'ям Бориса Івановича пов'язана історія створення кафедри педагогіки та методики початкового навчання, яку він тривалий час очолював. Саме в цей період, всі, хто працював поруч з ним, і викладачі, і студенти, перейнялись творчою наснагою Коротяєва, захопилися його ідеєю творчості у викладацькій роботі. Все, що пропонував молодий учений, сприймалось із задоволенням. Всі розуміли, покращити навчальний процес можливо за умов творчого ставлення до нього, прийнявши студента рівноправним активним учасником навчально–виховного процесу, суб'єктом навчальної діяльності, особистого зростання та життєтворчості.

Суттєво зазначити, що з приходом Бориса Івановича до нашого закладу помітно зросла творча активність викладачів кафедри педагогіки і споріднених кафедр. Саме завдяки йому було створено в інституті перший на той час кабінет педагогічної майстерності, кабінет технічних засобів навчання. Ми отримали можливість через телевізійну камеру спостерігати за собою, шліфувати мовну майстерність і педагогічну техніку.

При активній участі Бориса Івановича Коротяєва в старовинному селищі Прилісне Слов'янського району було започатковано художньо–педагогічний етнічний комплекс, який сьогодні є невичерпним джерелом народної педагогіки та традицій рідного краю.

Завдяки науковим і творчим зусиллям Бориса Івановича Коротяєва було створено його особисту наукову школу, в якій його учні, а потім послідовники, опанували методологію наукового пізнання та технологію педагогічного дослідження. І ось упродовж десяти років захистили дисертації та отримали дипломи кандидата педагогічних наук: Сарієнко Владислав Костянтинович, Мірошніченко Михайло Володимирович, Чепіга Віталій Трохимович, Головка Маргарита Борисівна, Кошелєв Олександр Леонідович, Сьомкін Володимир Семенович, Прудський Валерій Іванович, Гохберг Ольга Сергіївна, Олійник Рита Вікторівна, Ляшова Надія Миколаївна та інш.

Результатом творчого пошуку Коротяєва–вченого, його учнів і однодумців стала монографія «Учение – процесс творческий», де він довів що тільки творча особистість вчителя може виховати творчу особистість учня. Він

переконав усіх в тому, що учіння насправді творчий процес, результати якого залежать від активної та творчої взаємодії всіх його учасників.

Борис Іванович Коротяєв віддав Слов'янському державному педагогічному університетові понад 25 років свого життя. Це були роки натхнення, роки плідної праці, творчого пошуку, роки професійного зростання. Разом із тим це була боротьба із застарілими підходами і поглядами на педагогічну науку, боротьба за визнання педагогіки як науки творчої, визнання педагогіки мистецтвом педагогічної дії, це боротьба за особистість студента, за визнання його рівноправним учасником процесу творчого пошуку особистого становлення.

Борис Іванович значну частину своїх наукових праць присвятив проблемам дидактики, розробивши цілісні дидактичні концепції. Одна з них – концепція навчання учнів творчій пізнавальній діяльності, яка знайшла свій розвиток у наукових працях його учнів, що вивіряли та доводили її наукову і практичну цінність на матеріалі вивчення різних дисциплін в середній та вищій школі.

Значної уваги приділяв Борис Іванович і проблемам педагогіки вищої школи. Він є одним із співавторів підручника «Педагогіка вищої школи», автором концепції гнучких педагогічних технологій, яка з середини 90-х років поширилася у вітчизняній педагогічній науці.

Віддавши вищій освіті України майже півстоліття свого життя, доктор педагогічних наук, професор Коротяєв Борис Іванович опублікував біля 100 науково-педагогічних і публіцистичних праць, в тому числі понад 10 книг. Він відкрив дорогу у педагогічну науку багатьом своїм учням, які сьогодні продовжують його справу, реалізують його ідеї в різних галузях освіти.

Борис Іванович – людина, що здатна заради ідеї та благородної справи кинути виклик чиновникам і стереотипам, шаблонам і постулатам, сміливо відстоює свої позиції, по-справжньому вільна, горда, самостійно мисляча, творча та сильна **ОСОБИСТІТЬ!**

Сьогодні ми вітаємо ювіляра, якому виповнилось 80 років!

Тож давайте побажаємо нашому дорогому **ВЧИТЕЛЮВІ**, нашому однодумцю, справжньому науковцю міцного здоров'я, творчої наснаги, щастя і добробуту!

Хай завжди шумить і колоситься ниви освітянської Ваша полоса!

ВИЩА ШКОЛА

Л. Анісімова

– асистент кафедри педагогіки РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
(м. Ялта)

УДК 371.134: 373.3

**ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ НА ОСНОВІ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ
ЗАДАЧ**

В статье рассмотрены методы, которые позволяют эффективно организовать формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов в процессе решения системы педагогических задач. Акцент сделан на интерактивные методы, информационные технологии обучения.

У статті розглянуті методи, які дозволяють ефективно організувати формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів в процесі вирішення системи педагогічних завдань. Акцент зроблений на інтерактивні методи, інформаційні технології навчання.

Methods which allow effectively to organize forming of professional abilities for the future teachers of initial classes in the process of decision of the system of pedagogical tasks are considered in the article. An accent is done on interactive methods, information technologies.

Постановка проблеми. Сучасній ситуації в галузі підготовки майбутніх вчителів початкових класів характерні наступні риси: більшість студентів не усвідомлюють специфіку професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи I ступеня, не виділяють всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; студенти не усвідомлюють структуру професійних умінь вчителя початкових класів і відповідно не акцентують на них увагу в процесі професійної підготовки; рівень сформованості професійних умінь у студентів недостатній; увага викладачів на практичних і семінарських заняттях концентрується переважно на перевірці умінь студентів відтворювати засвоєні теоретичні положення і виводи, які не завжди знаходять застосування в практичній професійній діяльності.

Ступінь дослідженості. В Україні в рамках підготовки вчителів початкових класів накопичений значний досвід. Фундаментальними стали праці П.Н.Гусака, А.Г.Кучерявого, Є.І.Ляська, Л.О.Хоміч. Є.О.Острянская, М.С.Севастьяк, І.Н.Шапошникова розкривають основні психолого-педагогічні механізми і сучасні підходи до процесу формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів. В області теорії проблемного навчання і впровадження його в практику вузів відомі дослідження А.В. Брушлінського, А.І. Загвязінського, І. Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.І. Махмутова, В.І. Маху, В. Оконь, М.Н. Скаткіна, Л.М. Фрідман. Сутність, зміст і логіка вирішення педагогічних задач як практичного методу формування умінь різних видів розглянуті в роботах Г.О. Бала, А.В. Брушлінського, Н.В. Кузьміной, Д. Пойя, Л.Ф. Спіріна, М.А. Степінського, О.К. Тіхомірова, М.Л. Фрумкіна, А.Ф. Есаулова.

В той самий час, у широкій практиці підготовки вчителів початкових класів не достатньо використовуються методи, орієнтовані на практичну підготовку, форми і методи, що реалізують проблемний характер педагогічної діяльності, інформаційні технології, інтерактивні методики. У зв'язку з цим, **мета даної статті** – представити найбільш ефективні методи організації і здійснення формування професійних умінь у майбутніх педагогів початкової школи, зокрема на основі вирішення системи педагогічних задач.

Виклад основного матеріалу. В рамках дослідження проблеми підвищення ефективності процесу формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів в період з 2004 по 2007 навчальних років на базі факультету педагогіки і психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) була апробована спеціально розроблена методика розв'язання системи педагогічних задач.

Проектування експериментальної методики стало практичною реалізацією теоретичної моделі процесу формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів на основі розв'язання системи педагогічних задач. В першу чергу, при розробки методики враховувалася структура процесу формування професійних умінь, яка включала мотиваційно–когнітивний, операційно–тренувальний, проектно–рефлексивний етапи. Разом з тим при розробці методики враховувалися види педагогічних завдань, які утворили спеціальну систему, з урахуванням рівнів і напрямів діяльності вчителя початкових класів, а також рівнів освоєння професійних умінь.

Власне розв'язання системи педагогічних задач виступало специфічним практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з погляду стимулювання і мотивації учбового процесу, а також методом лабораторно–практичного контролю і самоконтролю. З позиції бінарних методів розв'язання системи задач об'єднувало в собі багато видів наочності. Тому слід вважати наочно–проблемним, наочно–практичним і наочно–евристичним одночасно, оскільки надавалася наочна характеристика практичної проблеми і демонстрація пошуку способів її розв'язання. Нарешті, по критерію практичності, це був практично–проблемний метод.

Таким чином, розв'язання системи педагогічних задач можна представити як комплексний метод, в який були інтегровані інші, простіші освітні методи. До нього увійшли моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, ігрові методи, які виконували в процесі рішення системи педагогічних завдань свої ролі (див. табл. 1.).

Таблиця 1.

Особливості застосування методів, що інтегровані у розв'язання педагогічних задач

Метод, інтегрований у розв'язання системи педагогічних задач	Характеристика його ролі у розв'язання системи педагогічних задач
1. Моделювання	Побудова моделі ситуації

2. Системний аналіз	Системне уявлення і аналіз ситуації педагогічної проблеми
3. Уявний експеримент	Спосіб отримання знання про ситуацію за допомогою її уявного поетапного перетворення через розв'язання системи педагогічних задач
4. Методи опису	Створення опису ситуації
5. Проблемний метод	Представлення проблеми, лежачої в основі ситуації
6. Метод класифікації	Створення впорядкованих переліків властивостей, сторін, складових ситуації
7. Ігрові методи	Представлення варіантів рішення через оперативне поведінки героїв ситуації
8. «Мозкова атака»	Генерування ідей щодо ситуації
9. Дискусія	Обмін поглядами з приводу проблеми і шляхів її рішення в системі педагогічних завдань

Охарактеризуємо основні з методів, які інтегрувалися у розв'язання системи педагогічних задач в ході формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів. Наприклад, в роботі із студентами використовувався метод уявного експериментування, який є найважливішим методичним елементом розв'язання педагогічних задач. В рамках практичного застосування дозволив перевіряти гіпотези про чинники, що визначають ситуацію, про найважливіші або другорядні аспекти проблем, про ефективність пропонованих рішень. Переваги уявного експерименту в тому, що направлений на розвиток навичку встановлення причинно–наслідкових зв'язків, в теж час певною мірою віддалений від практики, що ослабляє його функцію. При розв'язанні системи педагогічних задач студенти зверталися до даного методу, часто на етапі проектування рішення і роботи над його презентацією.

Серед словесних поширенішими стали методи мозкового штурму («мозкова атака») і дискусії. «Мозкова атака» (мозковий штурм) А. Осборна як інтерактивний груповий метод вирішення проблем використовувався на завершальному етапі освоєння системи педагогічних задач в процесі групового проектування стратегічних рішень, наприклад, у розробці авторської загальноосвітньої школи I ступеня. На відміну від мозкового штурму, метод дискусії широко застосовувався в рамках лекційно–практичних і семінарських занять, з метою розвитку самостійності мислення, умінь аргументувати, доводити і обґрунтовувати свою точку зору на завершальних етапах аудиторних занять. Дискусію як метод навчальної роботи зі студентами прагнули не перетворювати на псевдо обговорення, псевдопошук відповідей, які відомі викладачеві і які він міг би виразити звичайним чином. Отже, дискусія мала форму обговорення проблеми, яка не має однозначного розв'язання. Варіантами дискусій стали «круглий стіл», «засідання експертної групи», «форум», «дебати», «засідання суду». Серед форм навчальної дискусії, які були використані в аудиторній роботі із студентами стала «техніка акваріума» [3].

Моделювання, як частково–пошуковий метод, сприяло творчому застосуванню майбутніми вчителями знань про явища і процеси педагогічної

дійсності, дозволяло студентам включитися в позицію активного суб'єкта педагогічної діяльності [1]. Студенти моделювали поведінку вчителя в реальних ситуаціях, які зустрічаються в навчально-виховному процесі початкової школи під час взаємодії з молодшими школярами, колегами, батьками учнів, адміністрацією школи, громадськістю, брали участь в створенні педагогічних ситуацій і шукали шляхи їх розв'язання, комбінуючи різні варіанти, що сприяло формуванню аналітико-діагностических, проєктивно-конструктивних, організаційно-комунікативних, оцінювальних-рефлексивних умінь.

Варіантом реалізації методу моделювання став практичний метод проєктів, який зажадав від студентів оптимізації своїх дослідницьких здібностей по формулюванню варіантів розв'язання системи педагогічних задач і практичної їх презентації за допомогою різних аудіовізуальних, друкарських засобів, які можуть бути об'єднані в єдиному методичному комплекті, портфоліо.

На заняттях в рамках процесу формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів за допомогою розв'язання системи педагогічних задач метод проєктів і портфоліо стали як засобами навчання, так і оцінювання. Необхідно відзначити, що метод портфоліо – це спосіб фіксації, накопичення і оцінювання індивідуальних освітніх результатів студента; це колекція робіт і результатів. Може бути використано в таких видах, як: «робоче портфоліо», «шоу-кейс портфоліо», «портфоліо для записів», «портфоліо документів», «портфоліо робіт», «портфоліо відгуків», «електронне портфоліо» студентів і викладачів [2]. Найчастіше використовувалися «робочі портфоліо», в яких за допомогою викладача був зібраний матеріал для оцінки навчання студента, а також «портфоліо робіт студента», «електронне портфоліо», де наведені виконані навчальні завдання.

Як варіанти презентацій розв'язання педагогічних проблемних ситуацій за допомогою системи педагогічних задач застосовувалися ділові ігри, іншими словами імітаційне моделювання: ретельне дослідження реальної або імітованої ситуації з метою виявлення загальних і окремих особливостей проблемної педагогічної ситуації. Саме навчальний процес, в проєктуванні якого була використана гра, вводить студентів процес моделювання реальних педагогічних явищ за допомогою здобування ними практичного досвіду. (по М.В.Кларіну). [2, с.90–123]. В процесі оволодіння студентами професійними вміннями здійснювалося проведення багатофункціональних ділових ігор, які були направлені на імітування системи цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системах «педагог-учень», «педагог-батьки», «педагог – колеги-вчителя», «педагог-адміністрація», «педагог-громадськість». Слід підкреслити і те, що ділова гра дозволяла вирішувати освітні завдання. Якщо розв'язання системи педагогічних задач формувало здатність до аналітичної діяльності, вміння орієнтуватися в ситуації, заглиблюватися в її зміст, то ділова гра виступала одним з ефективних засобів занурення студентів в безпосередню педагогічну діяльність. Вона заклала навики поведінки в ситуаціях зміни, сприяла розвитку динаміці ролевої поведінки. Гра акцентована на вміння, навики, тренінг, а система педагогічних задач – на пошук суті проблеми, закладеної в ситуацію, і її уявне розв'язання. По суті, розв'язання системи педагогічних задач

було спрямовано на формування навиків розробки стратегії діяльності і поведінки, а ділова гра – на вдосконалення умінь і навиків тактики поведінки.

На завершальному етапі роботи з над завданнями–проблемами і завданнями–правами студентам пропонувалося виконати презентацію розробленого рішення. Презентація, або представлення результатів і його складових, виступало дуже важливим і далеко не формальним аспектом використання системи вирішення педагогічних завдань. Річ у тому, що уміння публічне представити інтелектуальний продукт, добре його прорекламувати, показати його достоїнства і можливі напрями ефективного використання, а також вистояти під шквалом критики, представляється дуже цінною інтегральною якістю сучасного фахівця.

Студентам надавалася можливість вибору форми і виду проведення презентації. Види презентацій розглядалися з погляду підходу Ю.П.Сурміна [4]. Так, наприклад, в інформаційній частині лекційно–практичних занять використовувалися викладацькі презентації, з метою активізувати інтерес студентів до теми або представити результати роботи групи в цілому, якщо робота над проблемою була тривалою. Завдання такої презентації полягає в досягненні простоти і зрозумілості. Публічна презентація надавала можливість максимально розвивала навик публічної діяльності. Непублічна презентація менш ефектна, але навчальна роль її досить велика. Найчастіше вона виступала у вигляді підготовки звіту з виконання завдання. Залежно від того, чиє рішення представлялося, презентація була групова або індивідуальна. Індивідуальна презентація формувала відповідальність, зібраність, волю, а групова – аналітичні здібності, уміння узагальнювати матеріал, системно бачити проект. В рамках методичних рекомендації з організації і проведення презентацій для студентів слід виділити такі, як: органічність змісту і форми представлення матеріалу, у зв'язку з оцінюванням не тільки рішення, але і способу його подачі; доступність і зрозумілість презентації; оригінальність рішення і його представлення. Як приклади форм проведення презентацій можна виділити презентації з використанням комп'ютерних технологій.

Згадані вище методи і форми застосовувалися в певній системі з урахуванням структури і етапів процесу формування професійних умінь у студентів. Ретельно продуманий, аргументований, чіткий виклад теоретичного матеріалу на аудиторних заняттях і система методичного забезпечення, яка включала практичні пошукові і дослідницькі завдання з розв'язання системи педагогічних задач в діяльності вчителя початкових класів активізували інтерес до професійно–пізнавальної діяльності, стимулювали аналітично–рефлексивну діяльність студентів в процесі роботи з конкретними педагогічними явищами, проблемами.

Висновки. Таким чином, аналіз організації і здійснення методики формування професійних умінь у майбутніх вчителів початкових класів показав, що інтеграція до процесу розв'язання системи педагогічних задач інших методів істотно збагачує його, розширює можливості і освітній потенціал. В рамках запропонованого методичного супроводу формування професійних умінь передбачався тісний зв'язок між теоретичною і практичною підготовкою до

педагогічної професії, між вузівською програмою і практикою початкової школи. Крім того, складовою частиною підготовки майбутніх вчителів виступала самостійна робота, результати якої використовувалися на практичних і лабораторних заняттях. Це сприяло підвищенню мотивації виконання завдань та ефективності оволодіння професійними вміннями.

Література

1. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічний аспект. Монографія.– Луцк: ВДУ ім. Л.Українки, 1999. – 274с.
2. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: Анализ зарубежного опыта. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
3. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта// Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12–17
4. Ситуационный анализ , или Анатомия кейс–метода/ Под ред. Сурмина Ю.П. – К: Центр инноваций и развития, 2002. – 286с.

О. Гайдамака

– старший викладач кафедри педагогіки Краматорський економіко–гуманітарний інститут

УДК 378.126

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Статтю присвячено проблемі організації ефективної самостійної роботи студентів у процесі навчання, видам, формам і принципам її організації, також показано місце і роль самостійної роботи в навчальному процесі та виявлено педагогічні умови, що сприяють підвищенню продуктивності самостійної роботи студентів.

Статья посвящена проблеме организации эффективной самостоятельной работы студентов в процессе учебы, видам, формам и принципам ее организации, также показано место и роль самостоятельной работы в учебном процессе и обнаружены педагогические условия, которые способствуют повышению производительности самостоятельной работы студентов.

The article is devoted to the problem of organization of effective independent work of students in the process of studies, will give out, to the forms and principles of its organization, a place and role of independent work is also rotined in an educational process and found out pedagogical terms which are instrumental in the increase of the productivity of independent work of students.

Постановка проблеми. Розв'язання даної проблеми започатковано у доведенні того, що саме самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності. У зв'язку з цим виникла потреба переорієнтації навчально–виховного процесу таким чином, щоб

професійне становлення майбутніх фахівців було насамперед націлене на розвиток умінь самостійної роботи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Результат досліджень сучасних науковців (Белкіна В.Н., Бондар В.І., Курлянд З.Н., Масюкова Н. А., Москаленко П. Г. та ін.) переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення.

Постановка завдання. Матеріали даної статті наголошують, що організація самостійної роботи повинна активно впливати на характер навчального процесу, систематизувати роботу студента протягом всього семестру. Вона має охоплювати матеріали лекцій і семінарів, навчання навичкам конспектування, професійний та термінологічний практикум, складання опорних конспектів, письмовий контроль за проблемою, огляд літератури, виконання самостійних різнорівневих проблемних та практичних завдань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із основних завдань вищої освіти будь-якої країни є формування творчої особистості фахівця, здібного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Розв'язання цього завдання навряд чи можливо тільки шляхом передачі знань в готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань в активного їх творця, що уміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її рішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність.

Шлях, який сьогодні обраний у вузах України, це зменшення числа аудиторних занять на користь самостійної роботи. Проте, він не вирішує проблеми підвищення або навіть збереження на теперішньому рівні якості освіти, бо зниження обсягів аудиторної роботи зовсім не обов'язково супроводжується реальним збільшенням самостійної роботи, яка може бути реалізована в пасивному варіанті. Крім того, частина часу, що відводиться на аудиторні заняття, так само включає самостійну роботу. Таким чином, постає питання в тому, як ефективно використовувати час, що відведений на самостійну роботу.

Самостійна робота має сприяти формуванню самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості молоді, суть якої полягає в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги й контролю викладача. Самостійна робота дає можливість студенту працювати без поспіху, не боячись негативної оцінки товаришів чи викладача, а також обирати оптимальний темп роботи та умови її виконання. Якщо порядок у роботі, її ритм установлені правильно, студент може працювати, не знижуючи своєї продуктивності й не перевантажуючи себе. Правильна зміна одного виду роботи іншим дозволяє відпочивати, не припиняючи роботи.

Технологія виконання самостійної роботи студентом багато в чому залежить від того, наскільки він володіє методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанував уміннями конспектування, складання тез, виписок, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, виписки, конспект чи реферат), що повинен виконати студент, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань для самостійної роботи.

Найбільш поширеним методом опрацювання самостійного програмного матеріалу студентами є робота під керівництвом викладача, коли студенти отримують методичні рекомендації з визначеною необхідною літературою, яку доцільно використати для підготовки даної теми. Тому дослідження організації самостійної роботи студентів обов'язково співвідноситься з роллю викладача–організатора.

У навчально–виховній роботі вищих навчальних закладів все ж таки має домінувати орієнтація на процеси самоорганізації й самореалізації кожного студента. Усвідомлення суті та закономірності самостійної пізнавальної діяльності, оволодіння високим рівнем ефективності її організації – один із шляхів удосконалення процесу навчання і розвитку особистості. У процесі цілеспрямованої й систематичної самостійної діяльності студенти набувають досвід самостійно працювати.

У вищій школі необхідно створити такі умови, які б дозволили студентіві переконатися в значущості науки для індивідуального становлення майбутнього вчителя, закріпити в нього бажання і здатність читати, самостійно переосмислювати чужі думки і на цій основі формулювати, висловлювати власні думки. Це в свою чергу слугуватиме базою для індивідуально–особистісного навчання майбутніх педагогів, яким сьогодні потрібна така методична підготовка, яка б дозволяла вибрати певну методичну систему з ряду існуючих і грамотно реалізувати її на практиці, володіти педагогічною рефлексією, різними способами методичної діяльності, вмінням вести науково–дослідну роботу в процесі навчання дітей.

Самостійні заняття допомагають інтенсивному розумовому розвитку, якому необхідно не тільки правильно організувати, але й стимулювати. При цьому дуже важливо вміти підтримувати стійку увагу до досліджуваного матеріалу, саме тому, якщо студент зауважує, що він часто відволікається під час самостійних занять, йому треба змусити себе зосередитися. Подібну процедуру необхідно проробляти постійно, тому що це – тренування уваги. Стійка увага з'являється тоді, коли людина ставиться до справи з інтересом.

Висновки. У підведенні підсумків можемо зазначити, що самостійна робота студентів успішно здійснюється за наявності певних умов: чітко визначені мета і завдання самостійної роботи; усвідомлене ставлення студентів до необхідності самостійної роботи; наявність обґрунтованого змісту і засобів здійснення самостійної роботи; розподіл студентів за рівнями на основі існуючих відмінностей в особливостях і змісті самостійної навчально–пізнавальної діяльності, їхній мотивації та умінні організувати самостійну роботу; чітке уявлення кожним студентом того обсягу самостійних практичних робіт, який він повинен виконати за певний проміжок навчального часу; ознайомлення студентів зі змістом передбачених для самостійної роботи практичних робіт; наявність зразків виконуваних практичних робіт і рекомендацій щодо їх виконання; знання вимог до оцінювання кожної роботи викладачем; можливість своєчасно отримати потрібну консультацію від викладача.

Література

1. Абросимова З. Ф. Педагогическая культура учителя.–Курган, 1999. – 68 с.
2. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя.–Красноярск, 1998. – 309 с.
3. Александров Г. Н. О системе показателей сформированности учебной деятельности // Тезисы Всесоюзной конференции. – Тула–Москва, 1982. – 214с.
4. Алексейчук І. С. Творчість та особливості інтеграції української системи освіти в Європейський освітній простір //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць.–Вип.18. – Київ–Запоріжжя, 2000. – С. 81–86.
5. Андреев В. И. Технология экспертной оценки качества работы учителей и руководителей школы, лицеев, гимназий. – Казань: Эвристика, 1994. –24с.
6. Анисимов Н. М. Опытнo–экспериментальная работа преподавателей вуза как основа технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности //Школьные технологии. – №1–2. – 1999. –С.26–39.

О. Ельбрехт

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління та євроінтеграції Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

УДК 378

КОНЦЕПЦІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті аналізуються концепції менеджменту та їх вплив на професійну підготовку менеджерів. Автор акцентує на тому, що ідеї цих концепцій упродовж років застосовувались до різних сфер менеджменту і заклали основні правила менеджментської діяльності, на які і нині орієнтуються навчальні заклади, готуючи фахівців. Ключові слова: менеджмент, концепції менеджменту, форми і методи управління, розвиток менеджменту як науки і практики, становлення професійної підготовки менеджерів.

В статье анализируются концепции менеджмента, их влияние на профессиональную подготовку менеджеров. Автор акцентирует на том, что идеи этих концепций применялись в различных сферах менеджмента и заложили основные правила менеджерской деятельности, на которые и сегодня ориентируются учебные заведения при подготовке специалистов. Ключевые слова: менеджмент, концепции менеджмента, формы и методы управления, развитие менеджмента как науки и практики, становление профессиональной подготовки менеджеров.

The article is devoted to the analysis of the concepts of management. The author emphasizes that their ideas were applied to different spheres of management and formed the basic rules of management activity, that are the landmark for the establishments of higher education. Key words: management, management concepts, methods of management, the development of management as science and practice.

Актуальність проблеми дослідження. Сучасні зміни у суспільстві, процеси глобалізації світової економіки, модернізації виробництва, розвитку інформаційних та комунікативних технологій потребують кардинальних змін у підготовці фахівців. Завважаючи політичні і соціально–економічні зміни у своїх

країнах, концепції менеджменту впливали на теорію і практику професійної освіти у ВНЗ, зокрема на підготовку менеджерів. Аналіз означених концепцій сприятиме формуванню уявлень про мету, зміст менеджменту й менеджерської освіти, про вимоги до професійної компетентності і професійно значущих особистісних якостей менеджерів.

Мета та завдання дослідження: проаналізувати концепції американських й англійських учених та їх вплив на підготовку фахівців.

Значення дослідження полягає в тому, що аналіз означених концепцій сприятиме інноваційним пошукам українських освітян в галузі професійної освіти, в тому числі і менеджерської.

Основний зміст. Менеджмент є окремим видом діяльності, здійснення якого потребує фахової підготовки. Практичній діяльності у сфері менеджменту і відповідно ефективній підготовці до неї значно сприяв розвиток його теоретичних ідей. Самостійною галуззю наукового знання менеджмент робиться наприкінці XIX – на початку XX ст. На цю пору здійснюються перші спроби трансформувати і науково описати систему управління через вивчення практичного досвіду [6, с. 217; 3, с. 108 – 120]. Поява наукового менеджменту була зумовлена значною концентрацією виробництва, ускладненням виробничих процесів, техніки і технологій. Наразі практика управління не відповідала стану економіки, рівню технологічних процесів, соціальному середовищу. Це спричинило виникнення нових багатоаспектних організаційних проблем. Відтак до управління приватними підприємствами, фірмами, акціонерними компаніями стали запрошувати спеціальних працівників – управлінців. Після аналізу причин низької ефективності виробничої діяльності висновувалось, що потрібні кращі методи і процедури контролю. Експерименти, здійснювані з цією метою започаткували науковий менеджмент. Головна ідея полягає у дослідженні кожної оперативної проблеми і знаходженні оптимальних засобів її розв'язання завдяки використанню наукових методів дослідження. Одним із представників цього напрямку є Ф. Тейлор (1856 – 1917). Його книга “Принципи наукового менеджменту” (1911 р.) вважається початком становлення менеджменту як науки і самостійної галузі дослідження. Тейлор запропонував принципи менеджменту – засади наукової організації праці. Зокрема, це чітко визначене денне завдання для кожного працівника; створення стандартних умов для полегшення виконання завдання; залежність заробітної плати від успішності виконання завдань, відповідності чинним стандартам; справедливий розподіл відповідальності за результати роботи між працівниками і менеджерами, науковий підхід до виконання кожного елемента роботи, добору, навчання і розвитку працівників; дружню, тісну співпрацю з ними. На діяльність організації та її результати, вважав Тейлор, позитивно впливають раціональне використання часу, мотивування працівників до навчання, ефективний контроль діяльності працівників з використанням названих вище принципів, визначення міри відповідальності та ефективний відбір і підготовка персоналу [6, с. 217]. Завдяки системі наукової організації праці, яку запропонував Тейлор, визначилося коло обов'язків адміністрації: передбачалися науковий підхід до дій працівників, ретельний їх відбір, доцільний розподіл праці і відповідальності між

керівниками і підлеглими, співпраця і обов'язкове заохочення працівників. Ці та інші ідеї щодо заміни застарілих авторитарних методів управління раціональними науковими підходами, не втрачають актуальності впродовж десятиліть. Вони завважуються під час проектування змісту навчальних дисциплін, в управлінні навчальним процесом.

Ідеї Тейлора розвивали інші вчені. Серед них – Г.Л. Гантт (1861 – 1919). Менеджер, висловлював думку Гантт, має перейматися створенням сприятливого середовища для роботи працівників і навчання персоналу. Нововведенням ученого було висунення перед працівником вимірюваного завдання, а також визначення мети, що робило працівника зацікавленим у її досягненні як результату діяльності. Велике значення Гантт приділяв методам тренування і контролю, графічним записувальним системам. Гантт розробляв теорію лідерства. Його перу належать книги “Промислове керівництво” (1916), “Організація праці” (1919) [6, с. 217; 3, с. 122]. Роботи Гантта свідчать про усвідомлення ним провідної ролі людського фактора в промисловості та необхідності надавати робочій людині змогу отримувати від своєї праці задоволення. Ера примусу до праці, за Ганттом, поступилася місцем знанням, а тому політика майбутнього полягає в намаганні навчати і вести людей до спільної вигоди всіх зацікавлених сторін. Учений будував плани прийдешньої демократії на виробництві і мріяв про гуманізацію науки управління в майбутньому [3, с. 122]. Намагання гуманізувати суспільну свідомість виявляється і нині. І це не випадково: війни, численні міжнаціональні конфлікти, екологічні катастрофи, спричиняють масове знищення людей. Запобігти їм можна лише завдяки гуманізації суспільних відносин. Тому в ХХІ ст. ціннісним пріоритетом освіти, також менеджерської, є формування гуманістичного мислення. Тож одним з важливих завдань сучасної вищої школи є виявлення гуманістичного потенціалу особистості як громадянина та професіонала. Отже, педагогіка вищої школи має формувати такі загальнолюдські цінності, як духовне життя особистості, духовний світ, гуманні відносини з колегами, клієнтами і навколишніми і т.ін.

Серед новаторів управління слід виділити також подружжя Ф. Гілбрет (1868 – 1924) і Л. Гілбрет (1878 – 1972), які досліджували особливості вивчення фізичної роботи у виробничих процесах, засоби виконання роботи та створення сприятливих для цього умов, можливості збільшення випуску продукції за менших зусиль. Досліджуючи систему навчання у діяльності, Ф.Гілбрет виокремив 17 елементів у діях з виконання роботи, кожний з яких своєю чергою може складатись з тих самих елементів або деяких з них. Він створив чарт процесу, в якому розглянув вивчення окремих операцій з виконання роботи, а не лише окремого завдання. Ф. Гілбрет ратував за широке впровадження у менеджмент сучасних вимірювальних методів та інструментів. Обстоював думку, що будь-яка виробнича діяльність буде прибутковою, якщо плануватиметься і управлятиметься, а управлінці матимуть відповідні здібності, досвід та знання. Гілбрети написали книги “Вивчення рухів” (1911), “Психологія управління” (1916) [6, с. 441; 3, с. 122].

Істотній внесок у теорію і практику управління зробив інженер–механік Г. Емерсон (1853 – 1931). Написав книги з питань ефективності, в яких наголошував на важливості правильної організації діяльності для досягнення вищої продуктивності праці. Емерсон сформулював принципи підвищення продуктивності праці: чітко визначені цілі; здоровий глузд; компетентна консультація; дисципліна; надійний, швидкий, повний, точний і постійний облік; нормалізація умов; нормування операцій; норми і розклад; письмові інструкції; винагорода за продуктивність; справедливе ставлення до персоналу; диспетчеризація [6, с. 145; 3, с. 87].

Отже, внесок Ф. Тейлора та його послідовників у розвиток теорії управління полягав головно в розробленні засад раціональної організації праці. Велика увага приділялась принципам і засобам раціональної організації виробничої діяльності людей, функціям управління, ієрархії. Проте заслугою "тейлоризму" є не лише впровадження наукової організації праці замість усталених методів роботи, а й налагодження співпраці між адміністрацією та працівниками, розуміння необхідності усунення між ними суперечностей, сприяння максимальному розвитку кожного працівника в межах виробничої діяльності [1; 2; 4].

Наступним напрямом менеджменту став адміністративний менеджмент. У науковій літературі також послуговуються назвою "неокласична адміністративна школа управління" [1; 2; 5]. Адміністративна діяльність, керівництво людьми є важливим аспектом управління. Цій діяльності, її раціоналізації присвятив низку праць кваліфікований шахтовий інженер і керівник великої французької компанії Г. Файоль (Henry Fayol – 1841 – 1925). Він опублікував працю "Загальне і промислове управління" [5]. Г. Файоль дійшов висновку, що всі види діяльності в бізнес–організації можна поділити на шість великих груп [6, с. 14]: 1) технічна (виробництво); 2) комерційна (купівля, продаж, обмін; 3) фінансова (накопичення, використання капіталу); 4) безпека (захист майна і людей); 5) бухгалтерська; 6) менеджерська (планування, організація, керівництво, координація, контроль). Шість видів діяльності, на думку Г. Файоля, взаємозалежні роль менеджменту полягає в тому, щоб забезпечити успішне виконання всіх видів діяльності для досягнення мети підприємства. Існує загальна наука менеджменту, стверджував автор названої вище праці, її можна застосовувати до різних видів людської діяльності. Г. Файоль був одним з перших менеджерів–практиків – розробників переліку принципів менеджменту. Зокрема це: розподіл праці у процесі здійснення спеціалізації; невіддільність влади від відповідальності; дисципліна; єдність розпоряджень; єдність керівництва; підпорядкованість індивідуальних інтересів загальним; заробітна плата і методи оплати мають бути справедливими; централізація; скалярний ланцюжок, або ієрархія; порядок; справедливість; стабільність персоналу; ініціатива; корпоративний дух [1; 2; 3, с. 89 – 90; 5; 6]. Г. Файоль вважав, що його принципи менеджменту мають бути корисними всім категоріям менеджерів, але не усвідомлював, що для успішного управління вони мають володіти ширшими знаннями. Деякі з його ідей є актуальними і тепер, проте потребують свого розвитку. Головною ідеєю Файоля слід вважати ідею, що менеджмент – не вроджений талант, а вміння, яких треба навчати. Він створив

систему ідей, які могли бути застосованими до всіх сфер менеджменту і заклали правила менеджментської діяльності великої організації. За оцінкою американських спеціалістів у галузі менеджменту, Г. Файоль був найвидатнішою постаттю Європи в галузі менеджменту аж до середини ХХ ст. Саме він класифікував менеджмент за його функціональними ознаками: планування, організація, розпорядження, кооперація і контроль. Сформулював перелік якостей менеджера: здоров'я і фізична бадьорість, розум та інтелектуальні здібності; моральні якості, висока загальна освіта та ін.

Принципи, функції, основні групи видів діяльності в бізнес-організації, розроблені Г. Файолем, вивчають такі дисципліни, як "Основи менеджменту", "Адміністративний менеджмент" та ін. Аналізується актуальність ідей школи адміністративного менеджменту, здійснюється їх корекція з огляду на сучасну ситуацію. Перелік якостей менеджера, за Г. Файолем, поглиблює знання про нього як фахівця, і може використовуватися при створенні його моделі.

Ф. Тейлор і Г. Файоль зосереджувались на практичних проблемах менеджменту, тоді як М. Вебер (1864 – 1920), німецький соціолог, більше переймався питаннями побудови структури підприємства. М. Вебер сформулював засади менеджменту для великої організації. Ідеальна організація, подана в його книзі "Перспективи адміністративного менеджмента", передбачає розподіл праці (за таких умов влада і відповідальність визначаються як офіційні обов'язки); ієрархію влади (позиції організуються в ієрархію влади, що внаслідок є ланцюжком команд за скалярним принципом); формальний відбір (усі працівники добираються згідно з технічними кваліфікаціями після формального екзаменування або здобуття освіти чи проходження підготовки); кар'єрний ріст менеджерів (вони є професіоналами, котрі працюють за стабільні зарплати і кар'єрно ростуть в межах діяльності, за яку відповідають; вони не є власниками підрозділів, які очолюють); уведення формальних правил (адміністратори жорстко дотримуються формальних правил та інших форм контролю згідно до поведінки в межах своїх офіційних обов'язків) [6, с. 134].

Отже, у США поступово формувалось уявлення про менеджера не лише як про вправного працівника, який завдяки своїм здібностям обійняв посаду керівника, а й як про професійну діяльність, що потребує спеціальної освіти. Концепція "професійного менеджера" заклала основи створення системи бізнес-шкіл як центрів підготовки таких фахівців. Наразі в економіці домінувала модель менеджера – аналітика, який ухвалює рішення, стежить за виконанням роботи, формує цілі корпорації. Засадою діяльності більшості корпорацій були "тейлористський", "раціоналістичний", "механістичний" підходи, які задовольняли потреби в продукції масового попиту. Відповідно до цих підходів і здійснювалась підготовка в бізнес-школах. Водночас упровадження в організаціях і підприємствах замірів і нормування праці з метою раціонального управління ними постало питання мотивування працівників і налагодження взаємовідносин у колективі. З ростом і ускладненням виробничих зв'язків, збільшенням темпів технологічних і структурних зрушень жорстке управління не в змозі було розв'язувати ці проблеми.

Розпочинаючи з Ф. Тейлора, увага стала приділятися відношенню працівника до компанії, роботи, співпрацівників. Ці питання намагались глибше розглянути науки про людину, про поведінку індивідуумів і груп людей. Наприклад, психологія, соціологія вскривали чисельні фактори, котрі допомагали вирішувати проблеми бізнесу та промисловості. Приблизно в 1913 р. з'явилась промислова психологія як специфічна галузь. Вона переймалась проблемами монотонності, втомлення, продуктивності роботи, дизайну оснащення, освітлювання та іншими умовами праці. Пізніше вона стала займатись проблемами відбору і підготовки працівників і розвинула технології психологічного тестування і вимірювання. Промислова психологія наголошувала на необхідності навчання маленьких і великих груп працівників в умовах виробництва. Інтеграція різноманітних галузей знань, наприклад промислової психології і соціології, прикладної антропології і соціальної психології, стала необхідною базою для розвитку таких напрямів у теорії менеджменту, які пов'язали б раціоналізацію індустріального виробництва не лише з удосконаленням матеріальних елементів, а й з впливом на етичні норми і психологію працівників [3, с. 126].

У 20 – 30 р.р. ХХ ст. у США стали формуватися передумови, які пізніше привели до якісно нової ситуації в управлінні. Назріла необхідність впровадження нових форм і методів управління, які характеризуються більш вираженим соціологічним і психологічним нахилом. Їх мета полягала в усуненні деперсоналізованих відносин на виробництві, що були властиві теоріям наукового менеджменту, і заміні їх концепцією співробітництва між робітниками і підприємцями. У 30–ті р.р. теоретики менеджменту звернулись до проблеми мотивації праці "людського фактора". Почалося небувале підвищення економічної ефективності виробництва. Проте незабаром прийшло усвідомлення того факту, що індустріальній цивілізації необхідно виробити нове розуміння ролі людської мотивації і поведінки людей в організаціях бізнесу, якщо вона хоче вижити в майбутньому; людська поведінка мотивується не логікою або фактами, а почуттями. Лідером руху за впровадження нових форм і методів управління в промисловості, які одержали назву "школи людських відносин", став американський соціолог і психолог Е. Мейо (1880 – 1949) [3, с. 125 – 126]. Термін "людські відносини" вживається для позначення шляхів, якими менеджери взаємодіють з підлеглими. На думку прихильників цього напрямку, менеджери повинні знати, чому працівники діють саме так, а також аналізувати психологічні, соціальні та інші фактори, які мотивують їх до цього. Значною віхою в розвитку цього напрямку виявилась публікація у 1941 р. результатів психологічних експериментів Елтона Майо, проведених у кінці 20–х р.р. на заводі компанії "Уестерн Електрик" у Хоутоні (США). Висновки вченого революціонували менеджерську думку, сфокусувавши увагу на наявності безумовного зв'язку між ефективністю виробництва і праці та соціально–психологічними умовами праці [6, с. 16; 8]. Було зроблено висновки, що працівник був умотивований до сумлінної праці не лише грошима, добра заробітна плата і розроблені робочі операції не завжди приводили до підвищення продуктивності праці. Важливою для досягнення цілей організації і задоволення

працівників була роль керівника, настрої групи, робота в команді. Виявилось, що на менеджмент людськими ресурсами і людські взаємовідносини позитивно впливає навчання, було вказано такий шлях навчання, як "неформальна група". Важливою обставиною Мейо вважав фактор спілкування в групі. Неформальні відносини були визнані силою, здатною перетворити розпорядження адміністрації в ніщо або провести її установки в життя на всі сто відсотків. Отже, треба було навчити менеджерів управляти неформальним соціальним середовищем шляхом співпраці між робітниками й адміністрацією й усунути у такий спосіб перманентний виробничий конфлікт між працею і капіталом, який завжди мав місце. Цей конфлікт Мейо вважав показником патології організації і намагався усунути його засобами "людських відносин" [8]. Школа людських відносин реалізувала намагання менеджменту розглядати по-новому кожен промислову організацію – як певну соціальну систему. Це було неабияке досягнення управлінської думки. Прихильники цієї школи вважали, що всі питання потрібно розглядати через призму взаємовідносин з власне людським соціальним аспектом індустрії. Завдання менеджменту на цьому етапі полягало в тому, щоб у доповнення до формальних залежностей між членами організацій розвинути плідні неформальні контакти, які суттєво впливають на результати спільної діяльності людей. За оцінкою історика менеджменту Д. Рена, дослідники людських взаємин внесли багато поправок у перші концепції менеджменту. Серед них можна виділити такі: збільшення уваги до соціальних, групових потреб людини; прагнення до збільшення робочих місць; відмова від акценту на ієрархічній владі; зростаюче визнання неформального боку організації, ролі настрою робітників і неформальних відносин; розвиток способів і методики вивчення взаємодії формальної і неформальної організації.

Іншим крупним авторитетом, яка зробила внесок в розробку концепції людських відносин, є М.П. Фоллет (1868 – 1933). Вона вивчала соціальні відносини в малих групах. Свої погляди виклала в книгах "Енергійне адміністрування" (1941), "Свобода і підлеглість" (1949). Вона першою визначила менеджмент як забезпечення виконання роботи з допомогою інших людей [7]. Влада, що розуміється як підлеглість однієї людини іншій, принижує почуття і не може бути основою ефективності індустріалізації, організації. На її думку, ієрархічна різниця між менеджерами і підлеглими була штучною, а управлінське лідерство не повинно встановлюватись у відповідності з традиційними лініями влади, а на основі переваги знань і здібностей менеджера. Демократія – ось та велика духовна сила, яка використовує кожен людину і компенсує недоліки окремих індивідів тим, що переплітає їх разом у житті суспільства. М. Фоллет виділила фактори, що зумовлюють зростання потреби в менеджменті: ефективний менеджмент замінює експлуатацію природних ресурсів, що є обмеженими; гостра конкуренція та брак трудових ресурсів; підвищення етичності людських відносин; усвідомлення бізнесу як суспільної служби; почуття відповідальності за її ефективне проведення [3, с. 122 – 123].

У теперішній час управління людськими відносинами перетворилось у спеціальну управлінську функцію, яка одержала назву "управління персоналом". Її основна мета полягає в тому, щоб, підвищуючи добробут робітника, надати йому

можливість вносити свій максимальний особистий внесок в ефективну роботу всього підприємства. Управління персоналом є також дисципліною, що викладається у вищих навчальних закладах. Здійснений аналіз дає підстави для висновку, що означені концепції менеджменту були продуктом свого середовища, адже виникли із промислової потреби у підвищенні ефективності виробництва. Незаперечним є вплив їх ідей на розвиток менеджменту як науки, практики, мистецтва, а через них на розвиток і якість професійної підготовки менеджерів.

Література

1. Гвишиани Д.М. Организация и управление. – 3-е изд., перераб. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 1998. – 332 с.
2. Кредисов А.И. История учений менеджмента. – К.: ВИРА – Р, 2000. – 336 с.
3. Осовська Г.В., Осовський О.А. Основи менеджменту: Підручник. Видання 3-є, перероблене і доповнене. – К.: Кондор, 2006. – 664 с.
4. Тейлор Ф.У. Менеджмент. Пер. с англ. – М.: Журн. "Контроллинг", 1992. – 137 с.
5. Файоль А. Общее и промышленное управление. – М.: Республика, 1992. – 349 с.
6. Appleby, Robert C. Modern business administration – 6th ed. Pitman Publishing, – 1994. – 500p.
7. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М. Дело, 1992. – 702с.
8. Mayo E. The Social Problems of an Industrial Civilization. Cambridge, Mass.:Harvard University, 1945.

В. Єрьоміна

– аспірант, Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 378+371.134

МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

„Освіта – найважливіше з усіх земних благ, якщо воно найвищої якості. В протилежному випадку воно лише марно,..”

Р. Кіплінг

Методична культура є інтегративною якістю, що характеризує спроможність до рішення професійних завдань, самовдосконаленню та рефлексії, конструюванню продуктивних відносин з учнями, що засноване на індивідуально-особистісних (когнітивних, емоційних, поведінкових) особливостях і властивостях особистості. Вчитель повинен легко орієнтуватися в потоці інформації і знаходити потрібне, тому він повинен навчити і кожного учня. Вчителеві необхідні умови що до самореалізації. Сам вчитель повинен бути активним учасником різних форумів, конкурсів, вміти побудувати свій освітній маршрут на сучасному рівні та створити подібні індивідуальні освітні маршрути для своїх учнів.

Методическая культура является интегративным качеством, которое характеризуется способностью к решению профессиональных задач, самосовершенствованию и рефлексии, конструированию продуктивных отношений с учащимися, которое основано на индивидуально-личностны (когнитивных, эмоциональных, поведенческих) особенностях и качествах личности. Учитель должен

легко ориентироваться в потоке информации и находит необходимое, этому он должен научить и каждого учащегося. Учителю необходимо иметь условия для самореализации. Сам учитель должен быть активным участником различных форумов, конкурсов, уметь создавать свой образовательный маршрут на современном уровне и создавать подобные индивидуальные маршруты для своих учеников.

Methodical culture it is integrative quality, which is characterized a capacity for the decision of professional tasks, self-perfection and reflection, constructing of productive relationships with a student, which is based on individual personality (cognitive, emotional, conduct) features and qualities of personality. A teacher must be easily oriented in the stream of information and find a necessity, he must it teach and every studying. A teacher must have terms for self-realization. A teacher must be the active participant of different forums, competitions, able to create the educational route at modern level and create similar individual routes for the schoolboys.

Постановка проблеми. Реформи, що відбуваються в сфері освіти, націлені на максимальне використання виховного та розвиваючого потенціалу навчальних дисциплін, залучення учнів до різних видів культуротворчої діяльності, створення емоційно-моральної атмосфери міжособистісного спілкування. Зміна освітніх стандартів надає вчителям навчальних класів можливості права вибору індивідуального шляху щодо професійно-особистісного розвитку, забезпечення йому особистісно-орієнтованої методичної підтримки та допомоги, передачі досвіду власній діяльності, формуючи певну методичну культуру.

Метою даної статі є дослідження методичної культури як одного з компонентів організаційної культури праці вчителів та виявлення особливостей формування методичної культури в учителів початкової школи.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогіці виконаний ряд досліджень, які розглядають методологічний бік професійно-педагогічної культури (О. С. Анісімов, І. Ф. Ісаєв, В. В. Краєвський, В. О. Сластьонін); культурологічний підхід щодо дослідження навчальної та професійної діяльності вчителя (Є. Д. Божович, А. П. Валицька, М. М. Єрмоленко, В. І. Журавльов, В. О. Кан-Калик); концепцію базової ролі культури у процесі навчання та виховання (Д. М. Юогоявленський, С. К. Бондирьова, О. Ю. Білогуров, О. Ю. Гранкін, Г. Г. Гранік, Н. О. Менчинська, Л. Л. Супрунова).

В багатьох літературних джерелах розкриваються окремі аспекти проблеми організаційної культури: розвиток методичного мислення (Н. Є. Кузовльова, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська); методична підготовка педагогів різних спеціальностей в процесі підвищення їх кваліфікації (В. Г. Воронцова, М. Д. Іванов, Т. О. Каплунович, Н. І. Мітіна, О. С. Орлов, Р. М. Шерайзіна); сучасні вимоги до вчителя початкових класів (Ю. П. Вавілов, І. П. Подласий, Т. В. Смолеусова, Л. С. Ушеніна).

Виклад основного матеріалу. Перебудови, які відбуваються на сучасному етапі в економіці та духовній сфері України підвищують роль культури вчителя початкової школи, що сприяє росту освіченого, інтелігентного вчителя, спроможного до інноваційної творчої діяльності, який володіє професійною мобільністю, широким науковим кругозором, спроможного до

пошуку дидактичних технологій. Організаційна культура займає особливе місце у наданні якісного освітнього процесу [1].

С. І. Гессен затверджував, що „справжня освіта полягає в передачі новому поколінню того руху, продовжуючи який, воно було би спроможним виробити свій власний зміст культури”. Пошук шляхів підвищення якості освіти, засобів інтеграції діючої системи до світового педагогічного досвіду привів до відновлення культуротворчих та людиностворюючих функцій учителя, що в свою чергу припускає пріоритет освітніх програм понад професійними, відмову від традиційного предметоцентризму, визначення культурного ядра знань, створення умов для творчої самореалізації особистості.

Вчителя початкової школи повинні водночас вести декілька предметів із розрахунком розвитку різних методик навчання, тенденцій інтеграції та спеціалізації в науці, тому оволодіння методичною культурою для них має особливе значення. Важливим завданням учителя є формування в учнях позитивної мотивації до навчання [3].

В сучасних соціокультурних умовах актуалізується необхідність у процесі модернізації повернення освіти до контексту культури. Цілі освіти збігаються з цілями культури, тому як цілі освіти – це культурні цінності, до яких у процесі навчання та виховання прилучається людина. Тому в педагогічній теорії та теорії професійної освіти актуальним є розгляд феномену „культура”.

Культура – рівень, ступінь розвитку, досягнутий у якої–небудь галузі знань чи діяльності (культура праці, культура мови) – ступень суспільного та розумового розвитку, що властивий будь–кому.

Методична культура – система ідеалів, цінностей, норм, що забезпечує орієнтацію в конкретній педагогічній діяльності (ідеологічний ярус).

Методична культура – засвоєна вчителем система змісту, засобів, форм педагогічної діяльності, ступень розвитку індивідуальних здібностей учителя, актуальних для педагогічної діяльності.

Методична культура вчителя початкової школи формується через уміння відбирати прийоми та методи, що відповідають його професійної діяльності. Керівництво школи повинно допомогти виділити та усвідомити сильні якості та досягнення в роботі кожного педагога, які необхідні його подальшому розвитку. Без розвитку методичної культури вчителя не дається можливим підвищення рівня загальної педагогічної культури, активізації інноваційної діяльності [3].

Успішне формування та подальший розвиток у вчителів початкової школи методичної культури передбачає стимулювання ціннісної мотивації; створення необхідної культурно–освітнього середовища; сполучення зовнішніх і внутрішніх факторів професійно–особистісного становлення; взаємозв’язок теоретичної та практичної підготовки.

Методичну культуру сучасного вчителя початкової школи складає самостійність, спроможність що до приймання відповідальних рішень, творчий підхід до справи, вміння постійно вчитися, комунікабельність, спроможність що до співпраці, соціальна та професійна відповідальність – ці якості особистості потрібні в кожній професійній сфері та характеризують таку позицію, яку можна назвати професіоналізмом [4].

У загальному розумінні методична культура є застосуванням науково обґрунтованих методів і прийомів отримання достовірної інформації. Наукова значимість цієї проблеми пов'язана з дотриманням і збагаченням принципів наукового дослідження, особливостями отримання достовірного знання. Педагогічна значимість методичної культури полягає в подоланні недосконалості, неповноти та обмеженості отримання інформації, що впливає на успішність її застосування в управлінні державою та суспільством, у соціальній практиці при забезпеченні функціонування суспільної свідомості.

В основі діяльності методичної служби школи лежить виявлення та визначення типу труднощів педагога в роботі. Головна роль в управлінні методичною роботою як цілісною системою належить методичній раді [2]. Перед методичною службою початкової школи стоять такі цілі та завдання.

Цілі: створення умов для підвищення професійної компетентності вчителів, забезпечення стійкої потреби в безперервній освіті; забезпечення вчителів методичною літературою; інформування про нові педагогічні видання; підвищення методичної культури вчителів початкових класів шляхом вивчення педагогічної теорії і практичного досвіду на основі принципу демократії і гуманізму, пріоритету загальних цінностей життя та здоров'я.

Завдання: Створення умов для використання в роботі педагогічного колективу початкової школи нових форм і технологій навчання для підвищення якості знань учнів; створення умов для функціонування і розвитку цілісної освітньої системи школи, розвиток мотивації діяльності колективу вчителів; забезпечення умов розвитку правової культури суб'єктів системи освіти; створення комплексу умов по збереженню фізичного, психічного здоров'я учнів і учителів [2].

Висновки. Таким чином, учитель повинен бути готовим до творчої діяльності сам, щоб вміти допомогти дитині розкрити її творчий потенціал. У сучасному світі кожен день збільшується потік інформації, а це накладає своєрідний відбиток на роботу освітніх закладів, на діяльність учителя. Все вище підіймається планка вимог, які пропонуються суспільством до особистості учителя. Знання, які отримують учні, повинні в майбутньому допомогти їм легко орієнтуватися в умовах ринку. Виходячи із всього сказаного, слід зробити висновок, що головною особливістю методичної культури в умовах модернізації освіти стає прилучення вчителів до управління початковою школою, що дозволить реалізувати творчі потреби кожного вчителя.

Література

1. Бондаревская Е. В., Мареев В. И. Требования к качеству профессионально-педагогической подготовки бакалавров и магистров образования: В книге „Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Методологический семинар памяти профессора В. С. Ильина”. – Волгоград. „Перемена”, 1992. – С. 95–98.
2. Ковалев Л. Ф. Совершенствование методической работы как инструмент модернизации общего образования // Методист. – 2003. – № 2.
3. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности: Учеб. пособие / Л. Н. Куликова. – Хабаровск: ХГПУ, 2005. – 320 с.

4. Москвина Н. Б. Личностно–профессиональные деформации педагогов (теоретико–методологический анализ) / Н. Б. Москвина. – Хабаровск: ХГПУ, 2004. – 144 с.

Ю. Івчик

– аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, асистент кафедри іноземної філології Краматорського економіко–гуманітарного інституту

УДК 372 (075.32)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячується аналізу підходів до визначення змісту понять „технологія”, „інтерактивна технологія навчання”, „інтерактивний метод навчання” та висвітленню особливостей використання інтерактивних технологій навчання як засобу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

Статья раскрывает особенности использования интерактивных технологий обучения как способа подготовки будущих учителей иностранного языка к организации разных форм учебной деятельности.

The article deals with the peculiarities of usage of interactive technologies as a way of training future teachers of foreign language for organization of different forms of educational activity.

Постановка проблеми. Рівень розвитку сучасного стану освіти України віддзеркалює соціально–економічний і культурно–історичний стан держави. Існуюча система освіти не відповідає вимогам, які постають перед нею в умовах розбудови української державності та орієнтації на євроінтеграцію, що виявляється у невідповідності вітчизняної освіти запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства.

Потребою суспільства сьогодення є людина, яка вільно володіє іноземною мовою, здатна здійснювати і зміцнювати міжнародні контакти. Освіта людей, готових до міжнародної комунікації, розглядається сьогодні на державному рівні як засіб реалізації соціально–економічного й культурного розвитку суспільства.

Перед системою професійної педагогічної освіти стоїть завдання підготовки фахівців, здатних не лише володіти іноземною мовою та методикою її викладання, мати глибокі психолого–педагогічні та предметні знання, а й таких, які здатні володіти сучасними технологіями навчання іноземних мов та орієнтуватися у їх розмаїтті, готувати навчаючихся до спілкування на міжкультурному рівні, взаєморозуміння, участі у діалозі культур.

Отже, особливого значення набуває процес підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, що відповідає реальним потребам сучасної школи.

Тож **мета нашого дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх вчителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дискусії навколо оптимізації навчання іноземної мови не стихають, хоча пошуки оптимальних способів навчання нараховують століття. Пропонується та випробовується багато ефективних методик. Разом з тим, проблема стабільності, результативності та ефективності у навчанні залишається однією з нагальних у сучасній іншомовній освіті.

Таким чином, вищезначене спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Однією з найперспективніших серед них визнається інтерактивна технологія.

Метою статті є вивчення особливостей використання технології інтерактивного навчання на заняттях з іноземної мови як засобу підготовки майбутніх вчителів до організації різних форм навчальної діяльності.

У сьогоденні часто вживаним у психолого–педагогічній літературі є термін „технологія”. Слово „технологія” є грецького походження, що складається з двох складових [6]: „техно”, що одночасно означає і мистецтво (уміння, майстерність), і ремесло (професійне заняття, професія) та „логія” – опис.

Останнім часом педагогами (М. Бершадський, Ю. Гільбух, Г. Селевко, О. Сердюченко, Н. Щуркова та ін.) [1] використовуються поняття „педагогічна технологія”, „технологія навчання”, „освітня технологія”, „технології в навчанні”, „технології в освіті” „технологія педагогічного спілкування” тощо.

Уперше в педагогіці поняття „педагогічна технологія” та „педагогічна техніка” вживається у працях відомих педагогів (В. Бехтерев, І. Павлов, А. Ухтомський, С. Шацький та ін.) [5] на початку 20–х років. Термін „педагогічна техніка” згадується у „Педагогічній енциклопедії” 30–х років [5] і визначається як „сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять” [5, с. 20].

Виділяють чотири етапи еволюції поняття „педагогічна технологія” [7].

Перший період (40–ві – середина 50–х років ХХ століття) характеризується використанням у навчальному процесі різноманітних технічних засобів навчання. Для того часу термін „технологія” означав застосування досягнень інженерної думки в навчальному процесі.

Другий період (середина 50–х – 60–ті роки) пов’язаний з виникненням програмованого навчання. На початку 60–х років термін „педагогічна технологія” вживається у багатьох педагогічних журналах високорозвинених капіталістичних країн.

Третій період (70–ті роки) характеризується трьома особливостями: розширенням бази педагогічної технології, зміною методичної основи педагогічної технології та активною підготовкою професійних педагогів–технологів. У цей період до поняття „педагогічна технологія” почали відносити все, що стосується оптимізації навчального процесу.

Четвертий період розпочався у 80–х роках і визначається зростанням кількості та якості педагогічних програмних засобів.

Сьогодні термін „технологія” вживається педагогами в різних значеннях [4]: як сукупність використовуваних у конкретній методичній системі методів, прийомів, засобів, форм навчання (технологія Ю. Пассова, Г. Китайгородської тощо); як синонім поняття „методика” або „форма організації навчання”

(технологія рольової ігри при навчанні говорінню іноземною мовою); як сукупність і послідовність методів і процесів, що дозволяють досягти заданих цілей.

Вищеозначене дозволяє констатувати, що деякі дослідники ототожнюють поняття „метод”, „методика” та категорію „технологія”. Разом з тим, спеціалістами [4], [6] визнається суттєва відмінність між методикою та технологією. Методика, як галузь педагогіки, визначається як сукупність різноманітних методів навчання і не вибудовує їх у певній логіці під час реалізації у навчальному процесі. Технологія ж має „два принципових моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат” [5, с. 21].

Є. Полат під поняттям „технологія навчання” розуміє „сукупність прийомів дій учнів, що виконуються у певній послідовності, яка дозволяє реалізовувати той чи інший метод навчання” [1, с. 8].

Ми поділяємо думку О. Пометун, відносно того, що поняття „педагогічна технологія” є „сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат” [6, с. 47].

Існують різноманітні класифікації педагогічних технологій. Найбільш доцільною, за визначенням О. Пометун, є класифікація їх за ступенем прояву учнями суб’єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого саморозвитку. Відповідно до цього, вчена виділяє дві основні групи педагогічних технологій: репродуктивні (особистісно відчужені) та продуктивні (особистісно орієнтовані) [6]. Технологія інтерактивного навчання визначається дослідницею як продуктивна педагогічна технологія.

У зв’язку з аналізом підходів до визначення сутності поняття „технологія інтерактивного навчання” з’являється необхідність вивчення змісту поняття „інтерактивний метод навчання”.

У педагогічній літературі поняття „метод” визначається як „спосіб діяльності вчителя і учнів для вирішення дидактичних завдань” [3, с. 37].

Ключовим у розумінні психологічної основи інтерактивного методу є поняття „інтерація”, яке в перекладі з англійської означає взаємодію. Взаємодія визначається у спеціальній літературі як безпосередня міжособистісна комунікація. Теоретичні проблеми міжособистісної взаємодії розглядаються у працях О. Бодальова, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, В. Місяцева, М. Обозова та ін. [2].

Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого [6, с. 48].

Отже, інтерактивні методи – це посиленна педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб’єктної комунікації вчителя і учнів [там само].

Саме метод обумовлює стратегію навчальної діяльності вчителя. Залежно від участі учнів у навчальній діяльності, Я. Голант в 60–х роках минулого

століття поділив навчання на активне і пасивне [2]. Інтерактивне навчання – це певний різновид активного, що має свої особливості та закономірності.

Тож, вищеозначене дозволяє зробити висновок, що технологія інтерактивного навчання (навчання у взаємодії) ґрунтується на використанні різних методичних стратегій і прийомів моделювання ситуацій реального спілкування та організації взаємодії навчаючихся у групі з метою спільного вирішення комунікативних завдань [8].

Завдяки технології інтерактивного навчання навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх, хто навчається. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [5, с. 9].

В умовах інтерактивного навчання учень виступає не об'єктом, а суб'єктом освітньої діяльності, що, безумовно, підвищує внутрішню мотивацію до навчання, спонукає до саморозвитку, виявленню пізнавальної активності, критичного мислення, творчості.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Перші елементи інтерактивного навчання можна знайти у педагогічній практиці української школи 20-х років ХХ століття. У той час вже застосовувалися бригадно-лабораторний та проектний метод, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії й практики. Розробкою елементів інтерактивного навчання займалися В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова [5]. На межі тисячоліть технології інтерактивного навчання поступово поширюються у навчально-виховному процесі як загальноосвітніх так і вищих навчальних закладах України.

У зв'язку з проблемою, що вивчається у нашому дослідженні, значний інтерес викликають технології, засновані на реалізації різних форм навчання.

Особливої уваги заслуговує класифікація інтерактивних технологій запропонована О. Пометун, Л. Пироженко [5]. Залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів інтерактивні технології навчання розподіляються на чотири групи:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання у малих групах, об'єднаних спільною метою: робота в парах, змінювані трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум, тощо);

- інтерактивні технології колективно-групового навчання (технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу: мікрофон, мозковий штурм, навчаючи – учись, ажурна пилка, аналіз ситуацій, дерево рішень, тощо);

- технології ситуативного моделювання (ігрове моделювання явищ, що вивчаються: імітаційні ігри, спрощене судове слухання, драматизація, тощо);

- технології опрацювання дискусійних питань (широке публічне обговорення якогось суперечливого питання: метод прес, займи позицію, дискусія, дебати, тощо).

Пропонуємо приклад застосування інтерактивної технології опрацювання дискусійних питань на занятті з англійської мови студентами другого курсу спеціальності „Мова та література” (англійська).

Для проведення дискусії у процесі вивченні теми „In the Media” (Unit 6, p. 60) на базі підручника „Cutting Edge Intermediate” нами використовувався метод „Займи позицію”.

Застосування зазначеного методу вважаємо особливо корисним на початку роботи з дискусійними питаннями, для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, або після опанування навчаючимися певної інформації й усвідомлення можливості протилежних точок зору.

Наведемо приклад використання дискусії. З метою визначення власної точки зору студентам пропонується дискусійне питання: „TV is better nowadays than it used to be” (Сьогодні телебачення краще, ніж було раніше).

Викладачем з одного краю дошки записується „I agree” (згоден), а з іншого – „I disagree” (не згоден). Згідно з прийнятим рішенням студентам пропонується „проголосувати ногами” і стати біля відповідної частини дошки.

Після цього учасники дискусії з метою обґрунтування своєї позиції обговорюють її в групі та спільно виробляють аргументи щодо її захисту.

На наступному завершальному етапі студенти висловлюють свої аргументи. Якщо після обговорення дискусійного питання хтось змінив свою точку зору і бажає зайняти позицію протилежної сторони, то переходить до своїх колишніх опонентів, аргументуючи причину перегляду власної думки.

Слід зауважити, що під час аргументації прийнятого рішення з метою чіткого та переконливого висловлювання, ми пропонували студентам дотримуватися його структури та етапів, запропонованих Л. Пироженко та О. Пометун [5]:

1. Позиція: необхідно починати зі слів „I think / believe / suppose that ...”, „Personally, I think / don't think ...”, „It seems to me that ...”, „I think it's wrong / right to ...”, „I'm convinced that ...”, „In my opinion / In my view / To my mind ...”, „If you ask me ...” та висловити свою думку, пояснити у чому полягає власна точка зору.

2. Обґрунтування: можна почати зі слів „... because ...”, „I don't really agree because ...”, „I found it difficult to agree on ..., because”, „I'm afraid I don't agree at all, because ...”, „I'm opposed to ..., because ...” і навести причину появи цієї думки та пояснити на чому ґрунтуються докази.

3. Приклад: варто навести факти, що підтверджують власну позицію.

4. Висновки: необхідно завершити висловлювання, узагальнити думку та зробити висновок.

Навчання іноземних мов має яскраво виражену практичну спрямованість. Результатом навчання є володіння або не володіння іноземною мовою. Отримання реального мовленнєвого продукту – це мета навчання іноземної мови. Саме практична спрямованість навчального процесу обумовлює

необхідність використання інтерактивних технологій навчання у процесі вивчення іноземної мови, які готують до реальної комунікації – обміну інформацією, думками, поглядами.

Отже, ми впевнилися, що організована таким чином навчальна діяльність студентів обумовлює ефективний розвиток мовленнєвої ініціативи та удосконалює комунікативну компетенцію навчаючихся.

Висновки і пропозиції. Реформування іншомовної освіти висуває високі вимоги до рівня підготовки майбутніх вчителів іноземної мови. Сучасний вчитель має бути технологічно підготовленим. На жаль, інтерактивні технології ще не достатньо поширені в українському освітньому просторі, що обумовлює необхідність їх вивчення і впровадження у навчально–виховний процес вищих навчальних закладів.

У процесі роботи ми прийшли до висновку, що майбутнє – за інтерактивними технологіями навчання, які сприяють розвитку навчально–пізнавальної активності, інтелектуального та творчого потенціалу, критичного мислення, навичок соціальної взаємодії і співробітництва та підвищенню якості підготовки майбутніх вчителів в цілому.

А вивчення особливостей використання інтерактивних технологій навчання як засобу підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності є важливим та перспективним аспектом нашого дослідження.

Література

1. Зеня Л. Я., Чобітько В. І. Формування німецькомовної комунікативної компетенції в учнів старших класів економічного профілю з використанням технології “Навчання у співробітництві” // Іноземні мови. – 2008. – №1. – С. 8 – 14.
2. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання // Початкова школа. – 2006. – №3. – С. 9 – 11.
3. Махмутов М. И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькус, Т. В. Тихонова, О. Є. Олексюк, О. І. Балицький; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.–метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
6. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище // Рідна школа. – 2007. – №5. – С. 46 – 49.
7. Суровцева Р. Ф. Теорія і практика розвитку педагогічних інновацій у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть: Монографія. – Краматорськ.: 2007. – 719 с.
8. Усейнова Н. В. Приемы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – №6. – С. 49 – 54.
9. Cunningham S. & Moor P. Cutting Edge Intermediate. – Longman, 2006. – 175 p.

Н. Кравець

– здобувач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 371.134**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ–ТЕХНОЛОГІЙ У САМООСВІТНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сучасні процеси становлення демократичної, правової, соціальної держави, інтеграція України в Європейське співтовариство стали причиною проведення освітньої реформи взагалі та післядипломної освіти зокрема. Одним із актуальних завдань розвитку освіти є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом усього життя. Сучасний розвиток інформаційних технологій дає великі можливості для підвищення рівня та змісту самоосвітньої діяльності вчителів. Аналіз наукових досліджень і спостереження за педагогічним процесом післядипломної освіти, професійною діяльністю вчителя вказують на наявність протиріч між сучасною інформатизацією суспільства, освіти, розвитком інформаційних технологій та спроможністю вчителів використовувати Інтернет–технології у власній професійній діяльності.

Современные процессы становления демократического, правового, социального государства, интеграция Украины в Европейское содружество стали причиной проведения образовательной реформы вообще и последипломного образования в частности. Одним из актуальных заданий развитию образования есть обеспечение доступности получения качественного образования в течение всей жизни. Современное развитие информационных технологий дает большие возможности для повышения уровня и содержания самообразования учителей. Анализ научных исследований и наблюдение за педагогическим процессом последипломного образования, профессиональной деятельностью учителя указывают на наличие противоречий между современной информатизацией общества, образования, развитием информационных технологий и возможностью учителей использовать Интернет–технологии в собственной профессиональной деятельности.

Modern becomings the democratic, legal, social state, integration of Ukraine in the European concord became reason of conducting of educational reform in general and poslediplomnogo education in particular. One of actual tasks there is providing of availability of receipt of high–quality education development of education during all life. Modern development of information technologies gives large possibilities for the increase of level and maintenance of self–education of teachers. Analysis of scientific researches and looking after the pedagogical process of poslediplomnogo education, it is specified professional activity of teacher in the presence of contradictions between modern informatization of society, educations, by development of information technologies and possibility of teachers to use Internet–tekhnologii in own professional activity.

Головною метою школи є навчання дітей вчитися. А чи готові самі вчителі продовжувати своє навчання на протязі усього життя, підвищувати професійний рівень, освоювати нові освітні технології, багато з яких пов'язані з інформаційними і комунікаційними технологіями, з Інтернетом? Вчителю необхідно щось пізнавати нове, зовсім не знайоме досі, а це лякає та відштовхує. Підтвердження тому є результати досліджень Ю. Н. Козирєва й Е. К. Туркиної: „15 % педагогів зі стажем 20 років і більше, як правило, не бачать необхідності

змінювати що–небудь у своїй роботі, пояснюючи це тим, що вони «уже володіють перевіреними засобами дій, які дають гарні результати, тому «оригінальнічати» немає сенсу» [3, с. 34].

Сучасні процеси становлення демократичної, правової, соціальної держави, інтеграція України в Європейське співтовариство стали причиною проведення освітньої реформи взагалі та післядипломної освіти зокрема. Її основні напрямки визначено в багатьох державних документах про освіту: Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Державній програмі „Вчитель”, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти, Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні.

У Державній програмі „Вчитель” наголошується необхідність модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно–технологічного суспільства, поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій; створення національної науково–педагогічної інформаційної системи. Водночас підкреслюється невідповідність післядипломної педагогічної освіти запитам учителя, недостатність використання потенціалу наукових педагогічних бібліотек та бібліотек навчальних закладів, відсутність єдиного центру педагогічної інформації, обміну нею, інформаційно–комунікаційної мережі.

Одним із актуальних завдань розвитку освіти, як зазначається в Національній доктрині, є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом усього життя, формування потреби та здатності особистості до самоосвітньої діяльності.

У Законі України „Про освіту” запропоновано низку заходів щодо самоосвіти громадян України та затверджено необхідність педагогічним працівникам постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Доведено, що самоосвітня діяльність особистості – це специфічна діяльність, що вільно здійснюється, забезпечує інформацією, знаннями інші види діяльності, а також це форма задоволення пізнавальних потреб, інтересів, яка необхідна для вдосконалення освітнього потенціалу, професійного рівня та загальної культури, джерелом якої є протиріччя між необхідністю діяльності й відсутністю інформації про об’єкт, предмет. „Самоосвіта – освіта, здобута поза учбовим закладом шляхом самостійної праці” [4, с. 127].

Теоретичні аспекти самоосвітньої діяльності зафіксовані ще стародавніми філософами: Аристотелем, Платоном. Вони також знайшли відображення у роботах Н. Аббаньяно, М. Бердяєва, М. Вебера, Л. Виготського, Ж. Сартра. Питання педагогічної самоосвіти досліджували Г. Вергелес, А. Колесников, Т. Левашова, Н. Лобанов, Л. Логутенко, В. Лутанський, Б. Любімов. Одним із найважливіших чинників професійного зростання педагога є самоосвітня діяльність, усвідомлення значущості процесу самостійного й цілеспрямованого здобуття сучасної інформації педагогічного призначення. Теорію безперервної професійної освіти розкрито в роботах О. Аббасова, С. Вершловського, А. Даринського, О. Єлізарової, В.

Осипова; закономірності навчання дорослих вивчали Поль Беланже, О. Бодальов, Н. Гаузнер, М. Громкова, М. Кларін, Л. Лесохіна.

Термін „самоосвіта” увійшов до української мови у 30 – 60 роки ХІХ століття. Спочатку, як прояв духовних процесів окремої особистості, далі стає невід’ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах. Останнім часом, визнають вчені, самоосвітня діяльність педагогів досліджується як складова професійної компетентності вчителя та визначають саме таку сутність терміну: „Під самоосвітою вчителя слід розуміти специфічний від діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей педагог задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості, підвищує власну професійну компетентність” [3, с. 66].

Проте питання самоосвітньої діяльності вчителів за допомогою Інтернет–технологій в літературі висвітлені недостатньо.

Сучасний розвиток інформаційних технологій дає великі можливості для підвищення рівня та змісту самоосвітньої діяльності вчителів. За останніми висновками вчених (П. Підкасистий) інформація стає науковою й філософською категорією в порівнянні з такими поняттями, як час, матерія, енергія; та проникнення в освіту нових інформаційних технологій змушує подивитися на дидактичний процес як на інформаційний, в якому відбувається набуття інформації, її переробка та застосування [2].

Особливого значення при цьому набуває значне поширення мережі Інтернет. Всесвітні інформаційні ресурси стають доступними, впливають на процеси освіти й пізнання. Використання мережевої технології дасть змогу залучати до науково–методичної та самоосвітньої роботи широкі верстви вчителів.

Інтернет–технології – це автоматизоване середовище здобуття, обробки, збереження, передачі та використання знань у вигляді інформації та їх вплив на об’єкт, що реалізується в мережі Інтернет. Інтернет – всесвітня комп’ютерна мережа, що з’єднує мільйони комп’ютерів у єдину інформаційну систему. Він забезпечує великі можливості вільного здобуття та розповсюдження наукової, пізнавальної інформації.

Аналіз наукових досліджень і спостереження за педагогічним процесом післядипломної освіти, професійною діяльністю вчителя вказують на наявність протиріч між сучасною інформатизацією суспільства, освіти, розвитком інформаційних технологій та спроможністю вчителів використовувати Інтернет–технології у власній професійній діяльності.

На цьому етапі розвитку освіти постає мета в науковому обґрунтуванні, теоретичній розробці й експериментальній перевірці моделі використання Інтернет–технологій для самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів.

Необхідно виконати деякі завдання:

- уточнити сутність понять „самоосвітня діяльність”, „післядипломна освіта”, „самоосвітня діяльність учителів початкових класів”, „Інтернет–технології”;

- виявити педагогічні умови використання Інтернет–технології для самоосвіти вчителів початкових класів та експериментально перевірити ефективність їх використання;

- охарактеризувати критерії, показники та рівні самоосвітньої діяльності вчителів початкових класів;

- обґрунтувати та експериментально перевірити модель використання Інтернет–технологій для самоосвіти вчителів початкових класів.

Треба дослідити професійно–педагогічна діяльність учителя початкових класів та скласти педагогічні умови самоосвітньої діяльності вчителя в процесі використання Інтернет–технологій.

Вирішення цієї проблеми бачимо у впровадженні моделі використання Інтернет–технологій у самоосвітній діяльності вчителів початкових класів, у роботі методичних об'єднань учителів початкових класів, у закладах підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, створити веб–сайт „Допомога вчителю початкових класів”.

Література

1. Віаніс–Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К.Б.Віаніс–Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група „Основа”, 2007. – 176 с. – (Б–ка журн. „Управління школою”; Вип. 7(55)).
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [Воронов В. В., Журавлёв В. И., Краевский В. В. и др.]; под ред. П. И.Пидкасистого. – М. : Издательство РПА, 2006. – 638 с.
3. Туріщева Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Людмила Василівна Туріщева. – Х. : Вид.група „Основа”, 2006. – 144 с. – (Б–ка журн. „Управління школою”; Вип. 8(44)).
4. Украинский Советский Энциклопедический Словарь/ [ответ. ред. А. В. Кудрицкий и др.]. – К.: Глав.ред. УСЭ, 1989. – Т.3 – 772 с.

Г. Максименко

– старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний
університет” (м. Ялта)

УДК 378

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОГО ЦИКЛУ

В статті розглядається моделювання процесу підготовки майбутніх дизайнерів з урахуванням соціального замовлення. Автор аналізує основні вимоги до професійних умінь випускників вnz, конкретизує зміст дисципліни „Проектування” та її взаємозв'язок з іншими спеціальними дисциплінами. Максименко Г. Є. припускає розширений підхід до трактування знань, умінь і навичок і їх роль у професійній підготовці.

В статье рассматривается моделирование процесса подготовки будущих дизайнеров с учетом изменяющегося социального заказа. Автор анализирует основные требования к профессиональным умениям выпускников вуза, конкретизирует содержание дисциплины «Проектирование» и ее взаимосвязь с другими специальными дисциплинами. Максименко А. Е. предполагает расширенный подход к трактовке знаний, умений и навыков и их роль в профессиональной подготовке.

In article the design of process of preparation of future designers taking into account the changing social order is considered. The author analyses basic requirements to the professional abilities of graduating students of vuz, specifies maintenance of the discipline «Planning» and its intercommunication with other special disciplines. Maksimenko A. supposes the extended approach to interpretation of knowledges, abilities and skills and their role in the professional preparation.

Актуальність проблеми. Дизайн вимагає методично обґрунтованої, послідовної та цілеспрямованої системи навчання, відповідної профілю спеціальності. Ця система повинна лягти в основу підготовки майбутніх дизайнерів професійної образотворчої грамоти, що озброює всіх студентів багатством виразних засобів графічної мови. Професія дизайнер – фахівець, який займається проектуванням поліграфічної продукції, реклами, інтер'єрів, ландшафту. Професійна діяльність майбутнього дизайнера пов'язана з проектуванням наочного світу. Він повинен оволодіти засобами художньо–графічного зображення об'ємно–просторових об'єктів і систем, відображаючи закономірності їх формоутворення, пластичні якості та властивості, що неможливо без знання законів композиції та професійного володіння художньо–графічними засобами.

Ступінь розробленості проблеми. Різні аспекти художньо–графічної педагогічної діяльності висвітлено у дослідженнях Р. А. Бардіної, І. Я. Богуславської, Т. І. Єременко, В. Я. Даниленко, Л. Е. Калмикової, Л. В. Косогорової, Г. С. Маслової, І. П. Работнової, Б. А. Рибаківа, В. В. Стасова, В. М. Шугаєва).

Мета статті: охарактеризувати модель процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів на основі інтеграції дисциплін спеціального циклу.

Основний зміст статті. Побудова аргументованої моделі дизайнера кваліфікації „дизайнер–графік” викликає ряд обґрунтованих труднощів. Навчальні плани за фахом „Дизайн” базуються на накопиченому досвіді навчання студентів у вищих навчальних закладах Харкова та Києва. Проте створення відповідної моделі педагогічної діяльності має ґрунтуватися на чітко розробленій методиці викладання загальнопрофесійних, спеціальних дисциплін в їх взаємозв'язку й сучасному соціальному замовленні.

Виходячи з соціального замовлення, можна сформулювати сучасні вимоги до дизайнера, який повинен уміти:

1. Творчо: розробляти оригінальні за художнім задумом і виконанням проекти; вирішувати композиційні й технічні завдання; здійснювати експериментальні й перспективні розробки, визначальні основні напрями дизайну й культури виконання проектів.

2. Професійно: відтворювати художньо–графічними засобами пропонувані завдання; виконувати макети й готові проекти; враховувати особливості й технічні властивості поліграфії;

3. Працюючи в колективі: брати участь у підготовці завдань для друку; працювати спільно з конструкторами й технологами; співпрацювати з творчими працівниками культури й мистецтва;

4. Упроваджуючи проекти у виробництво: розраховувати економічну ефективність проектів і пропозицій; планувати й організовувати художньо-технологічні процеси виготовлення проектів; проводити необхідні розрахунки, погодившись з конкретними виробничими умовами; здійснювати авторський нагляд.

5. Соціально: впливати на формування суспільного смаку й естетичної культури населення; співпрацювати з творчими працівниками культури й мистецтва; орієнтуватися в усьому різноманітті художніх і культурно-історичних процесів.

6. У науково-дослідній діяльності: поєднувати професійна майстерність із теоретичним осмисленням творчих шукань; застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору, систематизації та використання інформації; користуватися методичною та науковою літературою за профілем підготовки й суміжними питаннями.

Тому не випадково, що Державні освітні стандарти й навчальні плани вищої та професійної освіти в області дизайну наповнені навчальними дисциплінами, прямо або побічно відносяться до професії. В цілому програми й навчальні плани не дають цілісного уявлення про випускника-дизайнера, як творчої особистості, професіонала. Таке уявлення повинне бути одночасне цілісним і детальним, повинна бути максимально розібрана палітра методів і аспектів навчання дизайнера – як „вшир”, у культурному й художньому кругозорі студента, так і „углиб”, в секреті професіоналізму.

Ми підійдемо до цього питання з позицій конкретизації моделі підготовки фахівця через призму тріади „знання, вміння, навички”. В нашій педагогічній проблемі цю тріаду ми переглянемо з позицій зв'язку ремесла й художньої творчості. При цьому конкретизація змістовно спрямована на розкриття специфіки спеціальності дизайнер.

Зміст навчання майбутніх дизайнерів визначається відповідно до його цілей – із урахуванням соціальних умов, стани науки, техніки, особливостей пізнавальної діяльності, психічних процесів, обумовлених віком і підготовкою студентів. До змісту навчання у вищих навчальних закладах, окрім загальноосвітніх знань, входять спеціальні знання, вміння й навички, необхідні майбутнім дизайнерам для одержання професії та спеціальності.

Об'єктами професійної діяльності фахівців з кваліфікаціями „Дизайнер (графічний дизайн)”, є зразки промислової продукції, серед яких: різні види поліграфічних видань і реклами, як зовнішній, так і іміджевий, у тому числі розробка фірмового стилю та проектування пов'язаних із ним носіїв. Дизайнер повинен відчувати й уміти моделювати просторово-масштабний взаємозв'язок різних об'єктів, створювати графічно інтерпретовані моделі наочно-просторового середовища та його елементів. Естетичні якості й конкурентоспроможність забезпечуються процесом дизайн-проекування, спрямованим на створення нових зразків промислової продукції, за допомогою аналізу основних закономірностей розвитку дизайну в теоретичних, історичних, культурних, інженерно-технічних, творчих та інших аспектах.

Найцікавіша складова дизайнерської діяльності – це художньо–естетична творчість, вияв особистого початку в діяльності. Психологи характеризують творчий процес як активну психічну діяльність, в якій особливо мобілізуються інтелект, емоційна й волюва сфера особистості. Захопленість у роботі, навчанні, прагнення до новизни – звичайно це виявляється в оригінальному композиційному рішенні, в розширенні своїх знань і навичок.

Крім того, в компетенцію дизайнера входить узгодження проектів на різних стадіях розробки, їх захист на різних слуханнях і презентаціях, розробка робочої документації, здійснення авторського нагляду в процесі виконання проекту. Вся робота над проектами проводиться відповідно до діючих норм, побажань замовника, в тому числі стилістичних.

На етапі формулювання та постановки задачі дизайнер спілкується з замовником. Наступний етап – пошук образотворчого рішення, відповідаючого ідеї, задуманому образу. Будь–який проект – це вельми складна структура, при його проектуванні потрібно пам'ятати про якість виконання макета проекту, його електронної версії, про собівартість замовлення. Дизайнер у процесі роботи вирішує багато суто технічних питань, проте головним критерієм якості його професійної діяльності є естетична досконалість, зручність, краса й гармонійність проектів, які він виконав (В. А. Победін, Т. А. Соболева, А. В. Суперанська) [2; 3].

Можливі місця роботи дизайнера: проектні інститути, промислові підприємства, інші установи, що займаються рекламою. Крім того, послуг цих фахівців потребують дизайн–майстерні та студії, магазини й салони. Освітні заклади (коледжі, технікуми та вузи) можуть запрошувати дизайнерів як викладач.

Проте, формально набуті знання нічого не означають без підкріплення їх вміннями. В основі лежать художньо–графічні вміння. Звідси необхідність цілого комплексу вправ у процесі навчання й постійна праця надалі, на практиці. Професійні вміння набуваються як у результаті навчання, так і в результаті подальшої роботи конкретні.

Розглядаючи „навик” як компонент вищезазначеної тріади ми обмовимося, що в художній творчості він, як нам представляється, придбаває конкретне професійне значення. Часто цей термін викликає суперечності, зв'язані, як нам здається, з нерозумінням його змісту. Головна з таких суперечностей – що встояло в побуті і в педагогіці організаційно–технічне уявлення про навички. Навички розглядаються як усього лише механічне повторення вмінь, як умовно–рефлекторне виконання заучених операцій. Ми ж вкладаємо в це поняття інший зміст, закінчується з самої суті професії художника прикладного мистецтва.

Паралельно–випереджаючий розвиток, з одного боку, цивілізації, а з другого боку, культури, призводить, до їх вічної суперечності в історії дизайну. Масове відтворення вимагає відповідного, достатньо строгого та специфічного підходу, як до творчих задач, так і до засобів їх рішення. Представниками такої позиції виступають художники–промисловці. Інша позиція відстоюється дизайнерами індивідуалами. Вона полягає в тому, що важливе художньо–графічні знання й

уміння, які можуть вийти не тільки закономірно, з знань і досвіду дизайнера, але й випадково (Г. Б. Борисовский) [1].

Запропонована нами структура виконання проектного завдання має наступні переваги:

1. Окреслює об'єм навчального завдання по проектуванню, охоплюючи водночас комплекс набуття теоретичних знань і практичних умінь.

2. Дає студенту уявлення про послідовність і об'єм усіх етапів проектної роботи і формування практичних навичок на всіх стадіях роботи.

3. Організовує викладача при підготовці занять і відносин строгої послідовності їх проведення за темами, розділами й повнотою об'єму.

4. Дає можливість планувати роботу, вносити необхідні корективи в свої навчальні програми, що служить вдосконаленню навчального процесу з метою підвищення рівня професіоналізму студентів.

Розробка подібних розширених календарних планів за всіма предметами спеціальних дисциплін (шрифт, основи композиції, проектуванню, спецкурс) і за всіма видами практик (навчальна, виробнича, переддипломна), дозволяє створити єдину систему підготовки професіоналів–дизайнерів, озброєних системним комплексом знань, умінь і навичок.

Література

1. Борисовский Г. Б. Красота и стандарт. – М. : Книга, 1968. – 120 с.
2. Соболева Т. А., Суперанская А. В. Товарные знаки. – М. : Наука, 1986. – 127 с.
3. Победин В. А. Знаки в графическом дизайне. – Х. : Ранок, 2001. – 94 с.

Г. Мартинюк

– здобувач Міжнародного економіко–гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

УДК 378.14

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Важливе місце при підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей відіграє пізнавальна активність. У статті розглянуто різні підходи авторів до визначення поняття «пізнавальна активність». Наголошено, що застосування інформаційно–комунікаційних технологій при підготовці майбутніх учителів значно підвищує пізнавальну активність останніх.

Большую роль при подготовке будущих учителей занимает познавательная активность. В статье рассматриваются разные подходы авторов к определению понятия «познавательная активность». Подчеркнуто, что внедрение информационно–коммуникационных технологий при подготовке будущих учителей увеличивает познавательную активность учащихся.

A great role in preparedness of future teachers plays cognitive activity. The different approaches of the authors to definition of the concept «cognitive activity» one examined in the article. It is emphasised that the use of informative and communicative technologies in preparedness of students increases cognitive activity of students.

Актуальність та постановка проблеми. Університет є основним центром для підготовки педагогічних кадрів, так як університетська програма

поєднує в собі фундаментальність, безперервність та науково–дослідну роботу. Переваги університетської підготовки майбутнього вчителя – у злагодженому поєднанні наукової і педагогічної діяльності студентів, що сприяє самостійному пошуку, формуванню пізнавальної активності його особистості.

В часи бурхливого потоку інформації для швидкого її опрацювання необхідністю є застосування інформаційно–комунікаційних технологій у навчально–виховному процесі. Тому підготовка майбутніх вчителів має гармонійно поєднуватися із застосуванням комп'ютерної техніки, що має свої особливості використання і є питанням недостатньо дослідженим. Тому проблема підготовки студентів до інноваційної діяльності на основі інформаційно–комунікаційних технологій навчання, на нашу думку, є досить актуальною.

Мета дослідження: проаналізувати різні підходи авторів наукових досліджень до активізації навчання. Визначити вплив ІКТ на формування пізнавальної активності майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження сучасних вчених розкривають суть та критерії навчальної активності (В.І. Лозова, Н.С. Редьковець, Г.В.Троцько, І.Ф. Харламов, Т.І. Шамова), розв'язують окремі питання, пов'язані з психологічним розвитком тих кого навчають, зокрема, з вихованням пізнавального інтересу (Н.М. Бібік, І.Д. Генінг, О.В.Киричук, О.В.Скрипченко); пізнавальної мотивації (А.М.Матюшкін); інтелектуальної активності (Д.Б.Богоявленська); правильним вибором і поєднанням прийомів та методів навчання, які сприяють навчальній активності (Ю.К.Бабанський, Н.О.Менчинська, М.Н.Скаткін). Питання активізації досліджували також М.В.Богданович, О.В.Скрипченко, М.Г.Стельмахович, С.П.Бондар, В.І.Бондар, В.Ф.Паламарчук, О.П.Дусавицький, Р.І.Осадчук, Г.І.Вергелес, В.В.Давидов. Спільним для всіх цих досліджень є те, що вони розглядають активність в руслі нестандартного вирішення завдань та аналізують прийоми їх вирішення.

Результати фундаментальних досліджень з проблем комп'ютеризації навчального процесу відображені у наукових доробках: М.І.Жалдака, Т.А. Бороненко, А.П. Беляєва, А.П.Єршова, І.П.Підласова, С.А. Бешенкова, Б.С. Гершунського, Т. С. Комісарова, А.А. Кузнєцова, В.В. Лаптева, А.Л. Семенова, А.Ю. Уварова, Г.П. Чепуренко, Е.Н. Ястребцева; підготовка вчителя до професійної діяльності розглядалась у наукових працях психологів та педагогів різних поколінь– К.Д.Ушинський, П.П.Блонський, А.С.Макаренко, І.Г.Песталоцци, В.А.Сухомлинський, Б.С.Гершунський, В.А.Кузнєцова, Є.Н.Шиянова, Гуріна Р.С. та ін.; психолого–педагогічні особливості впровадження комп'ютерних технологій – В.П. Беспалько, Г.Д. Кириллова, Л.П. Назарова, В.П.Зінченко; дидактичні основи комп'ютеризації відображені у працях І.Ф.Харламова, Л.А.Кузнєцова, Г.В.Фролова; питання формування інформаційної культури майбутніх вчителів досліджували: В.М.Монахов, Е.П.Семенюк, Пономаренко В.І., В.П.Данчєєв, Є.С. Полат, Н.С. Протасова, А.І.Ракитова, Ю.С.Зубов, та ін.

Виклад основного матеріалу. Проблема пізнавальної активності студентів відноситься до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і

практики. Реалізація принципу активності у навчанні має важливе значення тому, що від якості навчання залежить підготовка майбутнього фахівця.

У ході аналізу наукових досліджень виявлено, що доробки з проблеми активізації навчальної діяльності здійснювались, як філософами та педагогами минулих століть так і сучасними педагогами (Сократ, Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дістерверг, С.Т. Швацький, П.П.Блонський, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинський).

Вивчаючи шляхи активізації пізнавальної діяльності Мірошник С. відмічає, що „... більшість словесників активно впроваджують у практику новітні освітні технології чи їх елементи, нетрадиційні прийоми і методи навчання, використовують нові форми занять для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак питання реалізації методів навчання, що забезпечують активне пізнання учнями нового, розвиток їх аналітико-синтезуючої й наукової діяльності, пізнавальної самостійності потребують, на наш погляд, більшої уваги і ґрунтових наукових розробок...”[12; С.58]

Поняття активності дитини висловлено в ідеях І.Г. Песталоцці: „Око хоче дивитись, вухо-слухати, нога-ходити, рука-хватати, серце хоче вірити та любити, а розум хоче мислити”[9; 678 С]. Виходячи з цього, ефективний навчальний процес, на думку Песталоцці, можна організувати, спираючись на активну розумову діяльність дитини.

Із багатьох педагогічних аспектів, спрямованих на вивчення активності, ми особливу увагу зосереджуємо на понятті „пізнавальна активність”. Як стверджує Харламов І.П. «До ключових проблем педагогіки відноситься й питання формування активності особистості в навчанні, тому, що саме в розв’язанні цього питання „як у фокусі, тісно переплітаються ті соціальні, і педагогічні вимоги, котрі пред’являються до формування особистості” [13; С.3].

Активність особистості-активна життєва позиція людини і виявляється в її принциповості, послідовності, діловитості, психологічній настроєності... На думку Петровського А.В. навчальна активність-це діяльний стан, який характеризується потягом до знань, розумовим напруженням та виявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями. [10; 494 С]

В.І. Лозова, Л.І. Немировська розглядають пізнавальну активність як “рису особистості, яка виявляється в стані готовності і покликання до діяльності і як сама діяльність, яка здійснювалась шляхом вибору найбільш оптимальних шляхів для досягнення мети” [6]. Педагогічна наука виділяє, потенційну активність і реалізовану. Потенційна активність виявляється у внутрішньому бажанні діяльності суб’єкта. Вона може бути реалізована суб’єктом у процесі пізнавальної діяльності, а може залишитись на рівні бажань. Пізнавальна активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку переконаність у необхідності пізнання, творчого засвоєння системи наукових знань, готовність особистості до енергійної діяльності.

Досліджуючи питання активності в навчанні, Л.С. Виготський [2; 500 С] сформував положення про два рівні розумового розвитку, які мають важливе значення для активізації навчальної діяльності, це:

а) “рівень актуального розвитку (тобто те, що учень може виконати цілком самостійно);

б) зона найближчого розвитку (тобто те, що виконується сьогодні за допомогою вчителя чи дорослого, на завтра стає внутрішнім надбанням учня; це завдання він може виконати самостійно)”.

Грунтовне вивчення питаннями активізації навчальної діяльності провів І.Ф. Харламов. “За змістом активність може бути: всебічною (охоплювати всі сторони діяльності особистості і виявлятися у всіх видах діяльності, на заняттях з усіх предметів); односторонньою (охоплювати в основному одну сторону діяльності особистості, виявлятися в окремих видах діяльності, з окремих навчальних предметів). За тривалістю активність може бути стійкою та тимчасовою; за спрямованістю – позитивною та негативною”. [14; 205 С]

Залежно від характеру навчальної діяльності суб’єкта І.О. Редьковець виділяє чотири рівні активності: “ – репродуктивний; – аплікативний; – інтегрований; –продуктивний” [11;с.24–34.]

Г.І. Щукіна визначає три рівні активності учнів: “–репродуктивно-наслідувальний, –пошуково–виконавчий, –творчий.” [16; 160 С]

Т.І.Шамова пов’язує рівні навчальної активності з рівнями інтересів та наполегливості школярів і виділяє відтворюючу, інтегруючу, і творчу активність [15; 208 С]

О.В. Киричук визначає п’ять видів активності: фізично–оздоровчу, предметно–практичну, навчально–пізнавальну, соціально–комунікативну та орієнтаційно–оціночну. [5; 48 С]

Частина науковців розглядає активність як загальну рису людини. Зокрема М.О.Данилов вважає за недолік те, що в дослідженнях активність часто розглядається в плані засвоєння знань, а не як властивість особистості. [3; 32–34 с.].

На думку А.Іліаді „Принцип активності міститься у розділі між біологічним і соціальним. Якщо фізична активність є сліпим, стихійним урівноваженням взаємодіючих об’єктів, а біологічний акт є стихійною „битвою” за здійснення певної разової програми, ... то соціальна активність – це цілеспрямоване усвідомлення впливу на середовище” [4; С. 59].

У сучасній дидактиці навчальна активність і пізнавальна самостійність – два взаємопов’язані але не тотожні поняття. Поняття активності ширше від поняття самостійності.

Можна погодитись із М.Д.Ярмаченко який стверджує, що “...активізація навчального процесу – це удосконалення методів та організаційних форм навчальної роботи, яке забезпечує активну та самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу”. [8;С. 21]

“Активізація пізнавальної діяльності, на думку Лозової В.І., передбачає застосування різних методів, засобів, форм, напрямів навчання, що спонукають особистість до виявлення активності.” [7;с. 237]

Дослідження вчених переконують, що без належної активності вихованців не може бути успішним засвоєння знань, неможливе повноцінне навчання. Погоджуємося із Аврамчуком Л.А., який, досліджуючи проблему формування активної пізнавальної діяльності студентів на проблемних заняттях, спробував

застосувати новий підхід до розробки такого заняття. Він ґрунтується на використанні системи дидактичних закономірностей пізнавально-пошукових дій студентів у процесі навчання. Навчання з елементами проблемності спонукає людей до активної пізнавальної діяльності, розкриває її мислення і здібності.

В результаті:

- а) зростає активність студентів у сприйманні навчального матеріалу;
- б) підвищується результативність засвоєння знань;
- в) знання ґрунтовніше осмислюються й запам'ятовуються;
- г) формується вміння вдумливо сприймати новий навчальний матеріал, брати участь у навчальній роботі на занятті.” [1; С.122–126]

Суттєво вдосконалити ситуацію у сфері навчання може комп'ютер завдяки тому, що він має можливість стимулювати всі види активності, дозволяє застосовувати широкий діапазон навчальних завдань із різноманітністю подання інформації. Сучасні мультимедійні комп'ютерні програми відкривають доступ до нетрадиційних пошуків інформації – електронні гіпертекстові книги, освітні сайти, дистанційне навчання, все це сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку самостійності студентів. У зв'язку з цим, відкриваються нові можливості для творчого росту останніх. Комп'ютерне навчання має значний дидактичний потенціал. Але реалізація його вимагає розв'язання багатьох психолого-педагогічних і дидактичних завдань. Тому проблема підготовки студентів до інноваційної діяльності на основі інформаційно-комунікаційних технологій навчання, на нашу думку, має розглядатися у таких аспектах:

- підготовка викладачів нової генерації під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах до застосування інноваційних технологій;
- підвищення кваліфікації викладачів, які працюють у ЗОШ на курсах;
- використання методів дистанційного навчання.

Висновки. Отже, принцип активності трактується як один з основних принципів навчання. На даний час визначені основні положення теорії формування пізнавальної активності, сутність поняття, його структура, шляхи й засоби формування, взаємозв'язок з іншими поняттями, проте єдиного погляду на поняття „пізнавальна активність” немає. Питання активізації навчання завжди було в центрі уваги педагогів, філософів протягом всього періоду становлення і розвитку педагогічної науки. Про складність і багатогранність цієї проблеми свідчать різні підходи до її вирішення.

Одні автори розглядають активність як характеристику дій, інші – як рису особистості, треті – як категорію психологічної науки. Ряд вчених розглядає активність, як мимовільне бажання діяти. Проаналізувавши низку наукових досліджень з проблем активного навчання та комп'ютеризації навчально-виховного процесу, ми дійшли висновку, що тільки при постійному, а не фрагментарному застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі підвищиться рівень активності майбутніх учителів.

Література

1. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів. Педагогіка і психологія К., №3., 1997 с.122–126

2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельной и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. –1991. –№8. с.32–34.
4. Иллиади А. Природа художественного таланта. – М.: Просвещение, 1965. – 240.с (59)
5. Киричук О.В. Виховання в учнів інтересу до навчальної діяльності. –К.: Знання, 1986. –48с.
6. Лозова В.І., Немировська Л.І. „Формування пізнавальної активності школярів – умова ефективності будь-якого виду діяльності” (Харк. держ. пед. ін-т. ім.. Г.С. Сковороди. Формування пізнавальної діяльності школярів. Зб. наук. праць Харків, 1988)
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання. К., –337с. (237)
8. Педагогіка/ під ред. Н.Д.Ярмаченка. –К: Вища школа, 1986. –540с.(21)
9. Песталотти И.Г. Лебединая песня. / Изб. пед. соч. –М., 1981 – Т.2. – 678 с.
10. Психология. Словарь, Под ред. А.В. Петровского. –М.: 1990. – 494 с.
11. Редковец И.А. Обусловленность уровня познавательной активности школьников характером их учебной деятельности. // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград: ВПИ,1971. с.24–34.
12. Світлана Мірошник Пошуково–дослідницькі завдання випереджувального характеру як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. с.58 Дивослово №2, 2002 р.
13. Харламов И.П. Как активизировать учение школьников. Минск, –1975. – с.3.
14. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. –М.: Народная асвета, 1975. –205 с.
15. Шамова Г.И. Активизация учения школьников. – М., 1982. – 208 с.
16. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979, –160с.

Ю. Пелех

– докторант інституту вищої освіти АПН України

УДК 37.013

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО–СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно–сміслова сфера особистості. В даному дослідженні зосереджено увагу на особливостях формування ціннісно–сміслової сфери особистості в системі вищої освіти з урахуванням такого явища як гуманізація.

Существенную роль в процессе формирования профессионализма играет ценностно–смысловая сфера личности. В данном исследовании сосредоточено внимание на особенностях формирования ценностно–смысловой сферы личности в системе высшего образования с учетом такого явления как гуманизация.

A substantial role in the process of forming of professionalism plays valued–semantic sphere of personality. In the article attention is concentrated on the features of forming valued–semantic spheres of personality in the system of higher education looking through such phenomenon as humanizing.

Постановка проблеми: Реформування системи вищої освіти, яке викликане змінами, що відбуваються в соціальній, економічній і політичній сферах життя нашої країни, привело до розуміння необхідності нових теоретичних підходів до осмислення екзистенціальних вимірів культури і освіти. ХХ століття з його особливостями – ростом масової культури, масової освіти, масового технологізованого знання – багато в чому знеособило процес освіти, в ній стали переважати змістовний, ідеологічний, уніфікований підходи. Сьогодні перед теорією і практикою вищої освіти ставиться важливе завдання – осмислити динамічні зміни в суспільстві, науці і культурі, зробити вибір цінностей, знань, переконань, які б актуалізували здатність людини до пізнання, розвитку, самореалізації.

Сучасна картина світу розкривається як інтегративна цілісність, багатовимірна, динамічна, метафорична за способом відображення відношень людини і світу. Ставлення людини до світу включає не лише раціонально–логічну, але і емоційно–ціннісну складову. Тому на зміну розуміння освіти як форми соціального наслідування поступово приходить бачення її як способу виробництва смислу і розуміння. В цьому зв'язку мова йде не лише про пристосування до існуючого соціального досвіду, відтворення знань, але і про становлення в процесі освіти екзистенціальної позиції, позиції вироблення особистісних смислів [1]. Відбувається зміна ідеалу освіти, її перехід від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культури» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Українські дослідники професійного становлення особистості Г.О. Балл, Р.А.Беланова, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, П.П. Кононенко, О.М. Пехота, В.В. Рибалко, М.І.Романенко, О.Г. Романовський, О.П. Рудницька, В.А.Семиченко, обстоюючи різні концепції гуманної освіти, єдині в одному: еволюція людини, її розвиток – це і є поступ гуманізму, це безальтернативний шлях розвитку особистості. «Якщо раніше основним компонентом навчально–виховного процесу були знання, то зараз – особистісний розвиток і формування цілісної особистості», – пише М.І.Романенко [5].

Надзвичайно актуалізуються в цьому зв'язку проблеми вищої педагогічної освіти. Як зазначає Ю.В.Сенько, смисл професійної діяльності вчителя – «це пошук смислів, ключових цінностей у стосунках з учнями, спонукання їх до пошуку і набуття власних смислів, профілактика «екзистенціального вакууму» (В.Франкл) [2].

Формулювання цілей статті: охарактеризувати особливості і етапи становлення ціннісно–сміслової сфери особистості в системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження: Саме гуманітарна педагогічна освіта повинна базуватись на єдності інтелекту і моралі, на збереженні цілісності і гармонії внутрішнього світу людини, вона є важливим способом прилучення людини до духовних цінностей культури. Головне для гуманітарної освіти – це інтерпретація смислу людського буття, розуміння його багатовимірності.

Усвідомлення суб'єктом свого ставлення до об'єктів як до цінностей породжує особистісний смисл діяльності, або суб'єктивну – “для мене” –

цінність, яка співвідноситься з потребами, мотивами, установками, цілями і ідеалами особистості (А.Н.Леонтьєв). В результаті вся сукупність різноманітних відношень людини до світу і самої себе, що породжуються життєвими потребами і модифікуються системою символів і засобів культури, утворює системно–ієрархічну психічну структуру – аксіосферу.

Феноменологічна трактовка цінностей зафіксувала дуже важливу особливість ціннісної свідомості – глибокий внутрішній зв'язок з емоційним переживанням світу, здатність ніби безпосередньо, поза всякими раціональними формами, схвачувати цінність, значущість явищ. Цінності мають смислову природу, тому вивчення смислової регуляції життєдіяльності як основоположної характеристики людського способу існування і як констатуючої характеристики особистості – одне із напрямків сучасної психології, що обґрунтовує смислову концепцію особистості і досліджує нові можливості функціонування ціннісних орієнтацій як глибинних регуляторів соціальної поведінки людей (Д.О.Леонтьєв, Г.Л.Тулчинський, Г.П.Щедровицький та ін.). Відзначається, що саме смисл задає напрямок і активізує діяльність людини, регулює і переводить будь–який вид діяльності (в тому числі і професійний) в її морально–смисловий план. Загалом дослідження Д.О. Леонтьєва визначають ціннісні орієнтації як смислові структури достатньо високого рангу, які задають аксіологічний вектор життєдіяльності людини на ідеальному рівні.

Характерною особливістю юнацького віку, в якому перебувають більшість студентів, стає різке посилення прагнення до самопізнання своєї особистості, до оцінки власних можливостей і здібностей, визначення екзистенціальних вимірів життя. Уміння визначити свої цілі, знайти власне місце в житті – важливий показник особистісної зрілості в юнацькому віці. Переоцінка цінностей і переорієнтація смислів – закономірний процес розвитку особистості студента.

Саморозгортання особистості відбувається лише в діалогічній взаємодії з іншими (М.М.Бахтін). Тому професійне становлення особистості майбутнього вчителя неможливе без діалогу ціннісних систем його і викладача. Активізація ціннісно–смислової сфери студента лежить в площині діалогічного (полісуб'єктного) підходу. Діалог передбачає гуманістичний стиль стосунків студентів і викладачів, гуманітаризацію освітнього середовища в цілому. В діалозі з Іншим відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача і студента, виникають стосунки співтворчості. Лише в діалозі створюються унікальні можливості становлення особистості майбутнього вчителя, який схильний до самоактуалізації, співтворчості, діалогу з Іншим.

Саме тому сучасна система вищої педагогічної освіти потребує теоретичних і практичних розвідок конкретних механізмів і умов реалізації гуманітарної освіти, яка покликана забезпечити прилучення майбутніх педагогів до культури як живого втілення світу людських цінностей і смислів.

Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно–смислова сфера особистості. Важливо, «щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових орієнтирів» [6, с.32]. Неабияку роль у формуванні ціннісно–смислової сфери особистості відіграє і те,

що сучасна вища освіта надзвичайно гуманізована. Основи гуманізації освіти було закладено в нормативних документах, які визначили напрями освітньої реформи 90–х рр. в Україні. Гуманістичний підхід до освіти розглядається в цих документах як можливість подолання основної хибки старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб'єктів навчального процесу, як кардинальна зміна спрямування діяльності школи взагалі [7, с.63].

Ми переживаємо період посиленої уваги до людини, коли формуються нові цінностей гуманістичного спрямування. Вплив даної тенденції виявляється в зміні таких структурних компонентів системи освіти, як мета, зміст, форми і засоби освітньо–виховної діяльності. У більш розгорнутому варіанті аналізована тенденція включає такі складові, як: національна спрямованість освіти; відкритість системи освіти; перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента; перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; перетворення позицій педагога і студента в особистісно рівноправні; творча спрямованість навчального процесу; перехід від регламентовано–контрольованих способів організації навчального процесу до активно–розвиваючих; наступність та неперервність освіти [8, с.21–22].

Отже, гуманізація передбачає відношення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність – несхожість на нікого. Концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт–суб'єктному навчальному процесу, де той, хто навчається є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності, яка може бути досягнута, наприклад, за допомогою проблемно–діалогового викладання. Активність досягається через почуття внутрішньої свободи, через визнання права на вибір. Для студента це може бути право на визначення власного темпу навчання, на формування пакету дисциплін з переліку можливих, на участь у всіх доступних видах навчальної, наукової чи іншої творчої роботи. Це, до речі, добре узгоджується з технологіями модульного навчання, які пропагує Болонський процес, методологічною базою якого є філософія неогуманізму, прийнята Римським клубом.

Ще одним проявом гуманізації є духовність як абсолютна цінність людського життя, основа цілісності і душевного здоров'я людини. «Мені здається, – пише В.П. Андрущенко, – що перспектива людства в кінцевому розумінні – в його високій духовності» [1, с. 7].

Проблема освіти як чинника формування духовності сучасної особистості в умовах глобалізації суспільних процесів є предметом дослідження А.І.Корецької [4]. Автор пропонує сприймати людину і суспільство як рівноцінні феномени розвитку цивілізації.

«Морально–духовна вихованість молодого особистості нині є пріоритетною метою освітньої системи» – стверджує І.Д. Бех [2, с.10–13] і пропонує реалізувати відомий постулат про силу знання в дещо трансформованому вигляді (знання – гуманістично орієнтована сила) та з дотриманням деяких важливих принципів, а саме: національної спрямованості; культуровідповідності; гуманізації виховного процесу; цілісності; акмеологічного принципу; суб'єкт–суб'єктної взаємодії; особистісної орієнтації; превентивності; технологізації.

Духовність для студента – це можливість самореалізації на основі вищих цінностей: моральності, поваги, творчості, для викладача – це уникнення безапеляційного та принизливого ставлення до студента, це величезна відповідальність перед власною совістю, а також необхідність виконання функції духовного референта, взірця для наслідування («зміст духовної референтації в цілісному ототожненні особистості з образом значимої людини, включаючи її життєві злети і падіння, радощі та біль, життя і смерть» [3, с.322]).

Висновки: Вважаємо, що кінцевою метою гуманізації навчального процесу є розвиток професійно підготовленої морально–духовної особистості. Особистості з широкою, сформованою ціннісно–сміисловою сферою, яка буде успішно здійснювати свою творчу діяльність, реалізовувати професійні настанови.

Література

1. Андрущенко В. Освіта має плекати духовність // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наукових праць. – Випуск 11(24) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007 – С. 3–7.
2. Бех Іван. Законопростір сучасного виховного процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С.10–13
3. Галенко С. В Ожидании образовательной революции: проблема смысла и понимания // Alma mater . – 1997. – №6. – С. 5 – 13.
4. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
5. Корецька Антоніна. Феномен освіти в контексті формування духовності //Вища освіта України. – 2003. – №4, додаток. – С. 48–52.
6. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід. – Наукова монографія. – Дніпропетровськ, Видавництво "Промінь", 2001.
7. Савош Галина. Особистісно орієнтоване виховання – нова освітня філософія // Вища освіта України. – 2006. – №1, додаток. – С. 29–34.
8. Сидоренко Олександр. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 63–67.
9. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., Издательский центр «Академия», 200. – 240 с.
10. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий дім «Слово», 2005. – 216 с.

Н. Разина

– зам. директора по учебно–воспитательной работе МОУ СОШ №73
г. Ульяновска; соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПКПРО.

УДК 378.674

ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассматриваются основные механизмы, пути и способы оптимизации развивающего потенциала профессиональной среды образовательного учреждения как условие профессионально–личностного развития педагога. Формулируется система

критериев оценки профессиональной среды. Представлены результаты диагностики готовности учителя к личностно ориентированному взаимодействию.

In the article the basic ways of optimization of the developing potential of the professional environment of educational institution as a condition of professionally personal development of the teacher are considered. The system of criteria of an estimation of professional circle of the teacher is offered. The results of diagnostics of readiness of teachers to person focused interaction as an indicator of its professionally personal development are presented.

Историко–педагогический анализ развивающих процессов в образовании позволяет сделать вывод об их объективном характере, соответствующем сущностной природе и закономерностям развития человека и общества, что и определяет их природу как гуманистическую. Основной закономерностью развития этих процессов является их непрерывность. Динамика развития образования зависит от общественно–политических и социально–экономических условий, а также субъективных факторов. Эти процессы являются основным направлением и механизмом развития гуманистической традиции в педагогике, гармонизируя личностные, общественные и государственные смыслы в образовании.

Открытость, сотрудничество, диалог. Эти идеи составляют базис формирования и развития образовательной среды средней школы и выступают фактором развития личностной свободы субъектов образовательного процесса.

Возрастающие требования Российского общества к качеству образования и профессиональной компетентности педагогов способствуют усилению внимания к их профессионально–личностному росту, обеспечению условий для конструктивного преодоления педагогами профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики. Современные педагоги призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования и мирового опыта. Успех проводимой в Российской Федерации модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к ее реализации.

Динамизм современной общественной жизни, возрастающие требования к способности педагога к личностно–профессиональному развитию обусловили изменения приоритетов в повышении компетентности, их направленность на поддержку преобразующей педагогической деятельности, на личностный и профессиональный рост, на обеспечение условий для самостоятельного решения жизненных и профессиональных проблем.

Названные факторы приобретают все большее значение в плане оптимизации развивающего потенциала профессиональной среды конкретного образовательного учреждения.

Исследованию различных вопросов профессионально–личностного развития педагога посвящены многие работы отечественных авторов в области педагогики, психологии, акмеологии (Н.Г.Алексеев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Е.И. Исаев, Л.Ф. Колесников, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, М.И.Лукьянова, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластенин, В.И.Слободчиков, Н.Ю.Синягина и другие).

Сложность и противоречивость профессионально–личностного развития педагога отмечается, как правило, всеми авторами. Позитивную динамику в профессионально–личностном развитии педагога большинство исследователей

связывают с усилением противоречий и возникновением широкого спектра не только эмоционально–положительных, но и эмоционально–отрицательных реакций. Педагоги, мотивированные на непрерывное совершенствование собственного мастерства, сталкиваются с состоянием профессионального истощения как закономерного явления, сопровождающего профессионализацию педагога и снижающего ее эффективность. В связи с этим актуальной является проблема **оптимизации развивающего потенциала локальной профессиональной среды образовательного учреждения как условия профессионально–личностного развития педагога на всех этапах его деятельности.**

Рассматривая общеобразовательную школу как образовательное пространство, мы считаем возможным существование в нем различных сред, обладающих заданными свойствами. Это образовательная среда учащихся, развивающая среда, социальная среда, профессиональная среда педагога.

В социальном смысле понятие «среда включает в себя окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности» Это зона «непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [2;6]. Отношения в среде предполагают взаимовлияние, взаимодействие субъектов и окружения.

Образовательная среда – относительно новое понятие, вошедшее в педагогику в последнее десятилетие. Оно характеризует целостное описание общих и специфических особенностей конкретного образовательного учреждения. До реформ последних лет образовательные учреждения в нашей стране были организациями с жестко заданными задачами и средствами их решения. Абсолютное большинство их работало по единым программам и учебникам, использовались единые критерии оценки. Но и в этих рамках они все же значительно отличались друг от друга способами организации своей деятельности, эффективностью образовательных воздействий, стилем отношений между педагогами и учащимися и многими другими характеристиками своей «внутренней жизни».

По определению Ю.С.Мануйлова [5], средовой подход предполагает рассмотрение процесса развития личности в зависимости от условий окружающей среды и взаимодействия человека с ней. Он рассматривает систему такого взаимодействия со средой, которая обеспечила бы ее превращение в средство диагностики и проектирования воспитательного результата. Средовой подход связан с идеей включения образовательного учреждения в окружающую среду (и наоборот). Он формирует диалектику эволюционного взаимодействия внутренней и внешней составляющих образовательной среды. Инновационная образовательная среда, становясь фактором профессионального роста специалиста, усиливает инновационный характер деятельности образовательного учреждения, которое, в свою очередь, усиливает динамику инновационной деятельности конкретных педагогов.

В психолого–педагогической литературе мы находим фундаментальные работы отечественных и зарубежных авторов по проблемам развития образовательного пространства и образовательной среды (В.Г.Ивлева,

Л.А.Каменщикова, С.В.Климин, В.А.Климин, В.А.Козырев, Я.Корчак, В.П.Лисицкий, Т.Н.Любимова, Ю.С.Мануйлов, В.И.Слободчиков, С.Т.Шацкий, И.Д.Фрулин, Н.В.Ходякова, Б.Д.Эльконин, В.А.Ясвин и др.). Опираясь на мнение вышеназванных исследователей, охарактеризуем данные понятия и выделим различия между ними.

Образовательное пространство – это совокупность факторов субъективно–объективного характера, свойственных конкретному образовательному учреждению, посредством которых данное образовательное учреждение оказывает влияние на процесс социализации растущего человека. Характеристика образовательного пространства школы содержится в концепции развития данного учреждения и его образовательной программе, которые сочетают в себе нормативные требования и результаты инновационного поиска педагогов школы. На наш взгляд, понятие «образовательное пространство» указывает на потенциал и возможности, которые предоставляются в данный момент не только для развития ученика, но и для профессионально–личностного развития учителя [3].

Образовательная среда – это вид жизненной среды, необходимый для актуализации человека в образовании как одной из сторон его жизнедеятельности [6]. Среда может рассматриваться как образовательная в полной мере, если она становится условием и ресурсом развития не только ученика, но и педагога. Личностный смысл образовательной среды состоит в создании условий для развития «всех сущностных сил» и творческого потенциала обучаемых. Основными характеристиками гуманистической образовательной среды средней школы являются взаимопроникновение (конвергенция) и сближение ее внешней и внутренней составляющих.

Теоретической основой формирования и развития образовательной среды средней школы, является совокупность принципов: принцип открытости (жизни; прогрессивным теориям, концепциям и идеям; личности обществу); принцип системности; принцип опережения на растущие профессиональные, социальные и личностные потребности; принцип сотрудничества как внутри, так и во вне образовательного учреждения; принцип коэволюционности, обеспечивающий развивающей педагогической системе самосохранение, саморазвитие и самоуправление; принцип непрерывности образования; принцип корпоративности педагогов – инноваторов; принцип синтеза традиционного и новаторского; принцип функционирования локальных и глобальных информационных систем.

Развивающая среда – это совокупность материальных объектов, которые оказывают влияние на процесс развития человека. Основными компонентами развивающей среды являются: телесный (все доступные варианты активизации сенсорно–перцептивного канала восприятия и двигательной активности); эмоционально–чувственный (все возможные варианты активизации эмоционально–чувственного канала восприятия и познания); интеллектуальный; социальный; творческий.

Отличительной сущностной характеристикой развивающей образовательной среды является синтез основополагающих факторов развития

личности – среды жизнедеятельности, самообразования и самовоспитания, направленных на реализацию творческого педагога в конкретном образовательном учреждении, где осуществляется профессиональная деятельность педагога. Она представляет собой комплексную форму функционирования и реализации основополагающих принципов современной педагогики и является единым образовательным пространством общеобразовательной школы.

Однако практически отсутствуют исследования, касающиеся профессиональной среды педагога. В связи с этим, в рамках нашего исследования вызывают интерес работы ученых, в которых описывается среда постдипломного педагогического образования (И.Ю.Алексахина, С.Г.Вершловский, В.Г.Воронцова, В.Ю.Кричевский, Ю.И.Кулюткин, Л.Н.Лесохина, В.Г.Онушкин, Г.С.Сухобская и др.). В научной литературе (М.М.Бахтин, Л.С.Выготский, Дж.Гибсон, Я.А.Коменский, Т.Кампанелла, В.В.Рубцов, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, др.) обосновывается положение, согласно которому среда, в которой находится человек, во многом определяет темпы и характер его роста. Это положение конкретизируется в многочисленных исследованиях, принадлежащих средовому подходу в педагогике. Исходя из анализа работ названных авторов, мы считаем, что область применения понятия «профессиональная среда» удобно определить в сопоставлении с близким по значению понятием педагогической системы и поэтому мы под профессиональной средой педагога понимаем педагогическую систему, интегрирующую научно–образовательный, кадровый, интеллектуальный, материальный потенциал образовательного учреждения, расширяющую возможности для профессионально–личностного роста педагогов с учетом тактических и стратегических целей образовательного учреждения. Как следует из принципа системности, педагогическая система выстраивается вокруг цели образования и оценивается в соответствии с критериями эффективности, целенаправленности, соответствия результатов социальному заказу.

Считаем правомерным вывод о том, что непрерывное педагогическое образование в локальной профессиональной среде образовательного учреждения может в разной степени влиять на профессионально–личностный рост педагога, обеспечивать достаточно быстрые его темпы, определять новые направления, стимулировать профессионально–личностное развитие как процесс саморазвития. Удовлетворение профессионально–образовательных запросов педагогов может быть достигнуто при условии формирования в образовательном учреждении среды непрерывного профессионального образования на основе следующих принципов:

– *открытости* – обеспечивает обогащение структуры образовательного учреждения посредством доступа к информационным, образовательным, культурным ресурсам;

– *интегративности* – позволяет перейти к взаимному пользованию педагогических методов, форм, технологий и наиболее оптимальному подбору образовательных ресурсов, выбору видов деятельности для развития профессионально–личностных качеств каждого педагога;

– *вариативности* – обеспечивает реализацию индивидуальных, профессионально–личностных траекторий педагогов, выбор содержания, форм и методов обучения, разнообразных условий и возможностей для саморазвития и самоактуализации личности;

– *непрерывности* – отражает связь и сбалансированность компонентов, устойчивость среды как системы.

Профессиональная среда педагога становится ведущим фактором формирования творческого мышления, как у отдельных субъектов, так и корпоративных педагогических сообществ.

Назовём методологические основы формирования и развития профессиональной среды средней школы: цель, выраженная в парадигме; идея как высшая форма познания, направленная на радикальное изменение исследуемого процесса или явления, определяет стратегию и тактику поиска новых путей решения проблемы; принцип как нормативная форма теоретического знания, отражающая закономерности исследуемого процесса, их совокупность составляет его теоретическую основу. Концепция, опирающаяся на выявленные теоретико–методологические основы инновационной педагогики, позволяет осуществлять реальный научный прогноз формирования и развития профессиональной среды педагога средней школы.

Система критериев оценки профессиональной среды педагога средней школы также существенно влияет на его профессиональный рост. Основными критериями выступают: сотрудничество педагога и обучающихся во всех сферах жизнедеятельности школы; коммерциализация образования; интеллектуальная собственность; локальная новаторская культура средней школы; самодиагностика профессионально–личностных качеств педагога.

Основными направлениями развития профессиональной среды педагога средней школы являются: оптимизация развивающего потенциала профессионально–личностного развития педагога; мотивирование и стимулирование инновационного проявления педагога в образовательном процессе средней школы; развитие инновационного ресурса образовательного учреждения, совершенствование организационно–управленческого блока: создание условий для качественного совершенствования корпоративной культуры субъектов образовательного процесса и др. Стратегическим направлением является обеспечение взаимопроникновения и взаимообогащения внутренней и внешней составляющих инновационной профессиональной среды педагога средней школы.

В ходе поисково–исследовательской и экспериментальной работы (2003 – 2008 г.) нами изучались вопросы, связанные с готовностью педагогов средней школы к личностно ориентированному взаимодействию, важным показателем которого является сформированность у него гуманистических ценностей.

Используемая нами методика диагностики готовности к личностно ориентированному взаимодействию позволила определить уровень сформированности некоторых личностных характеристик у педагогов, отследить динамику развития приоритетных личностных характеристик таких, как осознанность выбора учителем развивающей личностно ориентированной

педагогической системы; уровень сформированности гуманистических ценностей; выраженность локуса контроля; выраженность мотивации на достижение успеха; потребность в самореализации [3].

Исследовательская работа по изучению лично ориентированного подхода в педагогической деятельности показала, что попытки выстраивать лично ориентированное взаимодействие в отрыве от личностной готовности педагога бесперспективны. Личностный подход в образовании способен реализовать лишь тот учитель, который сам овладел предметом на личном уровне. Любая разработка учителем лично ориентированного урока немыслима без свободного владения предметом и методологическим содержанием темы. Глубокое проникновение в тему создает базу для варьирования подачи учебного материала, учитель может сказать по-разному «про одно и то же», учитывая разные индивидуальные учебные стили обучаемых. Кроме того, учитель может быстро и точно реагировать на вопросы учащихся, имеет богатый материал для их самостоятельной работы. Чем больше вариантов самостоятельности учитель использует при взаимодействии на уроке с учащимися, тем благоприятнее складываются условия для их самовыражения. А это приводит к желанной для педагога, работающего в лично ориентированной парадигме, цели, когда учащиеся начинают чувствовать ответственность за результаты своего учебного труда.

По нашему убеждению, учителем, готовым к лично ориентированному взаимодействию, можно назвать педагога, который обладает высоким уровнем сформированности гуманистических ценностей, осознанно выбирает развивающую, лично ориентированную педагогическую систему, имеет ярко выраженный локус контроля и мотивацию на достижение успеха, высокий уровень потребности в самоактуализации. На наш взгляд, именно в этом направлении должна осуществляться оптимизация развивающего потенциала профессиональной среды конкретного образовательного учреждения.

Литература

1. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды в гуманитарном вузе: монография / В.П.Делия. – 2008. – 484 с.
2. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К.Г.Кречет–ников. – М.: Госкоорцентр, 2006.
3. Лукьянова, М.И. Готовность учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография / М.И.Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
4. Лукьянова, М.И. Психолого–педагогические показатели деятельности школы: теория и практика: методическое пособие / М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 210 с.
5. Мануйлов, Ю.С. Персонализация среды коллективом как фактор восприятия ее личностью / Ю.С. Мануйлов // Психология и архитектура (ч.2). – Таллин, 1983. – С.182–186.
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А.Ясвин. – М., 1997.

О. Іонова, Р. Шаповал

– Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

УДК 372.1

АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Актуальність формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ) зумовлена сучасними соціально–культурними умовами, які характеризуються зміною парадигми дошкільної освіти (перехід від навчально–дисциплінарної до особистісно–орієнтованої моделі виховання) та орієнтацією на освітні запити дітей і батьків, що передбачає створення різних типів навчальних закладів, здійснення постійного освітнього маркетингу (аналіз попиту на освітні послуги, формування позитивного іміджу ДНЗ), упровадження педагогічних та організаційно–управлінських інновацій (Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., закон України «Про дошкільну освіту»).

Водночас ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практикою здійснення дошкільної освіти свідчать про недостатній рівень управлінської компетентності керівного складу ДНЗ. Це можна пояснити тим, що багато керівників ДНЗ «вийшли з вихователів»: адже поки ще немає вищих навчальних закладів, що здійснюють цілеспрямовану підготовку завідувача дошкільного закладу, а отже, колишньому вихователю доводиться переважно самостійно освоювати «науку управління».

Проведений науковий пошук [6, 10, 11–13], власний педагогічний досвід свідчить про те, що складність і багатофункціональність професійної роботи керівника ДНЗ досить часто призводить до певних негативних наслідків, зокрема, до наявності особистісних деформацій (які виявляються в жорсткій фіксації світосприйняття, професійної позиції, відчутті самодостатності, високій амбітності, небажанні змін у змісті роботи), певної системи недоцільного психологічного захисту (фрустрація, психологічні акцентуації, комплекс загрози авторитету, «емоційне вигорання» тощо), яка спрямована на збереження сталості внутрішнього світу й певною мірою знімає у свідомості керівника необхідність розв'язання суперечності між вимогами, що висувуються до нього, і наявним рівнем розвитку як особистості й професіонала.

Усе це ускладнює процес підвищення кваліфікації керівника ДНЗ та вимагає розробки й упровадження адекватних підходів до створення специфічного освітнього середовища, що стимулює роботу педагога над собою.

З огляду на це *мета статті* – розкрити основні андрагогічні підходи, спрямовані на особистісне прийняття педагогом самоосвіти як особливого роду діяльності. *Завдання* – висвітлити шляхи залучення андрагогічних підходів для забезпечення успішності формування управлінської компетентності керівника ДНЗ.

Достатньо відомо, що існує істотна різниця між навчанням студента в університеті й навчанням (підвищенням кваліфікації) діючого фахівця. У разі

студента вищій навчальний заклад несе відповідальність за засвоєння майбутнім спеціалістом знань, умінь, навичок, розвиток певних здібностей, тобто за готовність людини до професійної діяльності. Якщо мова йде про діючого спеціаліста, то за засвоєння ним актуальних професійних компетенцій відповідальність несе він сам, і тільки він сам може бути джерелом власної активності – мотивів, настанов, інтересів, цінностей та ін.

Необхідність урахування особливостей контингенту педагогічних працівників керівного складу, задоволення їхніх очікувань і запитів, потреба стимулювання індивідуальної активності управлінця закономірно спрямовують увагу на теорію та практику науки про навчання дорослих – андрагогіку (від грец. *aner andros* – доросла людина і *ago* – веду). Це зумовлено тим, що на сьогодні андрагогіка має певні досягнення на шляху розкріпачення особистості у процесі навчання, надання їй допомоги в подоланні перешкод у власному зростанні.

Проведений науковий пошук (С.Архипова, Т.Браже, Н.Вербицька, С.Вершловський, Д.Дзвінчук, С.Змеєв, М.Кларин, С.Королюк, Ю.Кулюткін, А.Лукашенко, Н.Протасова, В.Семиченко та інші) доводить, що андрагогіка виходить з двох основних положень. Перше стверджує, що провідна роль у процесі навчання належить самому дорослому; друге – навчання відбувається у процесі спільної діяльності того, хто вчиться, з тим, хто вчить [1–5, 7–9].

З опорою на вище зазначені андрагогічні підходи нами розкрито вимоги, реалізація яких сприяє ефективності процесу формування управлінської компетентності керівника ДНЗ, а саме:

- *надання пріоритету педагогу–управлінцю у здійсненні власного вдосконалення, його проектування, організації й проведення. Це пов'язано з такими специфічними особливостями дорослого, як: усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю; наявність запасу життєвого, професійного, соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом навчання його самого та його колег; прагнення за допомогою навчання розв'язати свої життєво важливі проблеми, досягти конкретних цілей як основа готовності до навчання; прагнення до негайної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; обумовленість навчальної діяльності значною мірою часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними умовами [4];*

- *реалізація фасилітуючої взаємодії в усіх елементах освітньо–професійної діяльності педагога.*

Оскільки дорослий стає реальним суб'єктом процесу навчання змінюються роль і функції того, хто вчить, у процесі спільної діяльності. На перше місце висувуються функції експерта щодо форм і методів навчання, організації спільної діяльності. Окрім цього, помітну роль відіграють функції автора (співавтор) індивідуальних програм навчання, консультанта, творця сприятливих фізичних та психологічних умов для навчання, а також джерела знань, умінь, навичок і якостей. Такий характер стосунків того, хто вчиться, й того, хто вчить, отримав назву фасилітуючої (від англ. *facilitate* – сприяти, допомагати, полегшувати, просувати) взаємодії [4, 5, 7, 9].

Дамо деякі пояснення щодо зміни ролі викладача при навчанні дорослих учнів. У традиційному навчанні викладач, як правило, виступає з позиції лектора–

експерта (викладає навчальний матеріал, несе фіксовані судження, відповідає на запитання та ін.) й організатора навчання (налагоджує взаємодію тих, хто учить). У андрагогічній освіті викладач виступає з позиції фасілітатора, тобто помічника – того, хто стимулює внутрішні потенції людини, її інтереси, сприяє просуванню особистості на шляху її власного пошуку й зростання. Завданням фасілітатора є створення умов для виявлення ініціативи дорослих учнів, щоб вони виступали повноправними учасниками процесу пізнання. На практиці це означає, що активність викладача поступово зменшується й поступається активності тих, хто вчиться. Завдяки цьому досвід дорослого учня стає не менш важливим, ніж досвід викладача, який не дає готових знань, а спонукає до активної самостійної навчально–пізнавальної діяльності;

• *поетапне формування управлінської компетентності керівника ДНЗ* з використанням засобів, форм і методів освіти дорослих, що наближують процес пізнання з реальною діяльністю людини, де вона сама приймає рішення й емоційно переживає результат.

Кожний етап має складатися з таких основних процедур: теоретичне обґрунтування етапу (мета, завдання, послідовність технологічного процесу); розробка інструментарію (засобів, форм, методів реалізації задуму); виявлення особливостей взаємодії викладача (того, хто вчить) і дорослого учня (того, хто вчиться); визначення конкретних прогностично–сформульованих очікуваних результатів, критеріїв і методів їх оцінювання.

Зміст і послідовність етапів формування управлінської компетентності педагогів–управлінців, їх цільові настанови повинні відповідати сутності та структурі управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу [13], а конкретні засоби, форми, методи, прийоми мають спиратися на основні вимоги, що висуваються до процесу освіти дорослого учня–керівника ДНЗ.

З урахуванням вище зазначеного, а також досвіду роботи з керівним складом дошкільних навчальних закладів нами виділено такі основні етапи формування управлінської компетентності керівника ДНЗ:

– діагностично–мотиваційний етап, що спрямовується на забезпечення розвитку позитивної мотивації набуття управлінської компетентності через пізнання себе й усвідомлення своєї професійної діяльності та передбачає: визначення освітніх потреб (виявлення конкретних знань, умінь, навичок, якостей, якими необхідно оволодіти); виявлення обсягу і характеру професійного й життєвого досвіду; з'ясування індивідуальних особливостей; визначення механізмів мотивації управлінсько–педагогічної діяльності; стимулювання особистісно–професійного зростання педагога.

Технологічним інструментарієм цього етапу виступають діагностичні процедури, спрямовані на самопізнання, розширення уявлення педагога про себе; мотиваційний тренінг, який надає можливість активізувати й посилити внутрішні мотиви особистості; мікротехнологія постановки і досягнення мети самовдосконалення;

– проектувальний етап, який забезпечує розробку програми особистісно–професійного вдосконалення керівника ДНЗ (визначення мети навчання; розробка стратегії навчання; відбір змісту освіти, засобів, форм і методів його

засвоєння; визначення видів контролю, виявлення критеріїв оцінювання навчальних досягнень) через використання методів прогностики (моделювання, висунення гіпотез, мислений експеримент, екстраполявання) і проектування (цілепокладання, планування), а також ранжування проблем управлінської діяльності керівника ДНЗ;

– організаційно–процесуальний етап, що вимагає створення сприятливих освітньо–професійних умов для реалізації програми навчання і саморозвитку. Як технологічний інструментарій цього етапу пропонується проведення спецсемінару «Розвиток управлінської компетентності керівника ДНЗ» [6] з використанням таких активних методів навчання: проблемних лекцій і семінарів, тематичних дискусій, «мозкової атаки», «круглого столу», тренінгів, ділових і рольових ігор, аналізу конкретної ситуації, методу проектів, вправ та ін.

Це дозволяє включати педагогів у різноманітні види навчальної діяльності; активізувати внутрішні спонукальні сили, актуалізувати знання і досвід у процесі «проживання» й розв'язання різноманітних управлінських ситуацій; спонукати до безпосереднього використання набутого досвіду в професійній діяльності;

– оцінно–коригувальний етап передбачає самооцінку й самокорекцію процесу професійного вдосконалення (внесення змін у зміст, джерела, засоби, форми, методи навчання; оцінювання результатів навчання).

Таким чином, проведений науковий пошук дозволяє зробити такі **висновки.**

Залучення андрагогічних підходів у процес підвищення кваліфікації керівного складу дошкільних навчальних закладів є необхідною передумовою успішності формування управлінської компетентності керівника ДНЗ.

Специфіка освіти дорослих передбачає у процесі формування управлінської компетентності керівника ДНЗ дотримання таких основних вимог: надання пріоритету педагогу–управлінцю у здійсненні власного вдосконалення, його проектування, організації й проведення; реалізація фасилітуючої взаємодії в усіх елементах освітньо–професійної діяльності педагога; поетапне (діагностично–мотиваційний, проектувальний, організаційно–процесуальний, оцінно–коригувальний етапи) формування управлінської компетентності керівника ДНЗ.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці науково обґрунтованої технології формування управлінської компетентності керівника ДНЗ.

Література

1. Браже Т.Г. Принципы оценки деятельности андрагога // Педагогика. – 2000. – № 6. – С.18–20.
2. Вербицкая Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта // Педагогика. – 2002. – № 6. – С.14–19.
3. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С.3–8.
4. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1995. – № 2. – С.64–76.
5. Змеев С.И. Технология обучения взрослых // Педагогика. – 1998. – № 7. – С.42–45.

6. Іонова О.М., Шаповал Р.В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу: науково-методичні рекомендації [для керівного складу дошкільних навчальних закладів, керівників районного управління освітою]. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2008. – 52 с.
7. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12–18.
8. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С.5–13.
9. Лукашенко А.О. Технологія формування конфліктологічної компетентності вчителя: Науково-методичні матеріали для вчителів і директорів загальноосвітніх шкіл, студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів – Харків; ХНПУ, 2005. – 55 с.
10. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С.76–97.
11. Семиченко В.А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Харків: «ОВС», 2002. – Ч.2. – С.86–94.
12. Шаповал Р.В. Специфіка функціонування сучасних дошкільних навчальних закладів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ, 2007. – № 9. – С.133–135.
13. 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. 32. – С.37–42.

М. Роганова

– докторант Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, к. пед. н., доцент кафедри філософії та соціально-політичних дисциплін Міжнародного науково-технічного університету ім. академіка Ю. Бугая (м. Київ)

УДК 370.1+371.49

**КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОМУ
НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

У статті дається аналіз виховної діяльності у вищих навчальних закладах з погляду культурологічного підходу як методологічної основи даної проблеми, а також робоча програма спецкурсу «Культурологічні аспекти виховання у ВНЗ» для викладачів та кураторів студентських груп.

В статье дан анализ воспитательной деятельности в высших учебных заведениях с точки зрения культурологического подхода как методологической основы данной проблемы, а также рабочая программа спецкурса «Культурологические аспекты воспитания в высшем учебном заведении» для преподавателей и кураторов студенческих групп.

The article gives the analysis of the educational activity in higher educational establishments from the point of culturological approach as methodological basis of

this problem, and executable code of the special course « The Culturological aspects of education in higher educational establishment» for teachers and tutors of student groups.

Сьогодні Україна переживає духовно–моральну кризу, що знаходить своє відображення у всіх сферах громадського життя: в економіці, освіті, вихованні, функціонуванні всіх соціальних інститутів. Соціальні та політичні конфлікти, зубожіння значної маси громадян, зростаючі контрасти між багатством і бідністю, погроза розпаду самої України – такі лише деякі реалії нашого життя. Усе це привело до переоцінки цінностей, коли умовах глибокої соціальної й економічної кризи руйнується звична впевненість у майбутньому, переосмислюється минуле, змінюються моделі поведінки в сьогоденні, особистість втрачає колишню переконаність у своїй причетності до великих соціальних спільнот та груп, переосмислює уявлення про своє місце в системі суспільних зв'язків. Тому саме з духовністю особистості, її культурним розвитком педагогічна наука зв'язує сьогодні можливість збереження як самої особистості, так і всього суспільства і людства. Соціально–економічні і політичні перетворення в Україні, підготовка нового покоління, здатного успішно здійснювати ці перетворення на користь особистості, суспільства і держави, подолання численних проявів бездуховності в молодіжному середовищі вимагають посилення ролі виховання як соціального інституту у вищих учбових закладах.

Сучасна реальність володіє значним позитивним виховним потенціалом, створює новий простір для розвитку особистості, її самовизначення і самореалізації. Проте разом з цим існують негативні явища середовища, які «вимивають» гуманітарну і гуманістичну спрямованість освіти.

Сьогодні стає усе більш очевидною актуальність досліджень проблеми виховання студентів вищих навчальних закладів. Вона обумовлена тими стрімкими змінами, що відбуваються в сьогоdnішньому світі і торкаються всіх сфер й умов життя і діяльності людини, у тому числі і вищої школи, в освітньо–виховному просторі якої в останнє десятиліття сформувалася дуже своєрідна, майже унікальна ситуація.

У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно–творчої місії вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система освіти не забезпечує вирішення поставленого завдання – виховання культури майбутніх спеціалістів, в якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Як органічна складова народу України, молодь посідає особливе місце в духовно–культурному просторі українського суспільства. Вона є специфічною соціально–демографічною групою, яка має своєрідну субкультуру та власні світоглядні орієнтації. Молодь як суб'єкт історичного процесу відіграє роль прогресивного перетворювача суспільства. Лише духовна основа її соціальної творчості може створити конструктивність її пошуків. Тому проблема організації освітньо–виховного

процесу у вищій школі на засадах духовності та з позицій культурологічного підходу є найактуальнішою у сучасних парадигмах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор Про стрімкі зміни у всіх сферах життя, як позитивних, так і негативних, говорять і соціологи, і філософи, і психологи, і педагоги. Однак прориву в проектуванні й удосконалюванні виховних концепцій і систем поки не відбулося. Колишні дослідження радянського періоду в сфері виховання орієнтовані на виховні процеси в стабільних монокультурних, моноідеологічних умовах, що вже не відповідає сучасним задачам. Нові ж дослідження поки порівняно нечисленні і стосуються в основному питання виховання в школах.

Питання взаємозв'язку духовності та сучасної системи освіти розглядали такі автори, як О.Виговська, О.Вишневський, Т.Гордієнко, А.Дорошенко, В.Зінченко, І.Карпенко, О.Киричук, О.Коберник, Б.Кобзар, Н.Крилова, С.Мягченков, М.Нікандров, О.Олексюк, Л.Попов, В.Слободчиков, М.Тайчинов, А.Фасоля, В.Шадриков, Г.Шевченко, П.Щербань, Н.Щуркова.

Проблемі організації виховної роботи зі студентами у вищій школі присвячені наступні наукові дослідження, а саме: аналіз виховної діяльності педагога – В. Безпалько, О. Дубасенюк, Г. Троцько; педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти – О. Винославська, Т. Куриленко, І. Смирнов, Т. Степура; діяльність куратора академічної групи вивчали В. Базилевич, Н. Косарева, Л. Філінська; організація виховної роботи на у вищих закладів освіти – С. Сисоєва, І. Соколова.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на те, що в цих роботах досліджені деякі найважливіші питання виховання студентів у сучасних умовах, у цілому ситуація в цій галузі досліджень залишається маловивченою. Можна навіть констатувати, що склалося визначене протиріччя між необхідністю в кардинальному підвищенні якості виховання студентів, з однієї сторони, і відсутністю системно-цілісного педагогічного забезпечення її реалізації в сучасній професійній вищій освіті, – з іншої. І це протиріччя обумовлює необхідність знову повернутися до аналізу тих складних проблемних питань теорії виховання, на які поки ще немає задовільних відповідей: які цілі сучасного виховання студентів у вузі; які основні характеристики виховної мети, що забезпечують її діагностику; які концептуальні ідеї виховання студентів у світлі сьогодення; яка повинна бути модель системи виховання; за яких умов запропонована модель може бути ефективно реалізована у практиці виховної роботи вузу; як здійснити системну діагностику якості виховання?[5]

Очевидно, що відповісти на ці питання можна тільки на основі серйозних комплексних наукових досліджень і узагальнення накопиченого практичного досвіду роботи у цій галузі. Тому можна виділити нагальні завдання у цій галузі: по-перше, визначення структури й основних напрямків виховної роботи у вищому навчальному закладі; по-друге, розробка концептуальних основ програми виховання; по-третє, розробка науково-методичного забезпечення програми виховання; по-четверте, розробка організаційної структури і

організаційно–правового рівня забезпечення виховної роботи в вищому навчальному закладі [7].

Усе це вимагає розробки системи освіти, яка покликана охопити всі ступені культурного зростання, духовного, морального й естетичного становлення особистості, всі рівні її духовної зрілості й морально–культурної гідності: від бездуховності, культурної нерозвинутості до свідомої, високодуховної поведінки й формування професійної здібності творити за законами краси.

Тому постає завдання розробки такої цілісної організації освітнього простору, що створювала би умови для наповнення внутрішнього світу студентської молоді ціннісним змістом.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є аналіз виховної діяльності у вищих навчальних закладах з погляду культурологічного підходу як методологічної основи даної проблеми, а також робоча програма спецкурсу «Культурологічні аспекти виховання у ВНЗ» для викладачів та кураторів студентських груп.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На різних етапах історії людства до ідеї формування “нової людини” як духовно забезпеченої особистості звертались представники різних наук. Ідеї виховання соціально істотних рис особистості, здатної творити більш досконалі форми соціального життя, або ставали провідним, або перетворювались в утопію. На даний момент, пов’язаний з активним процесом інтеграції самостійної України у світове співтовариство, на економічному базисі держави має вирости могутнє відроджене древо національного виховання, основним ідейним стовбуром якого і є виховання духовності. Саме на основі широко розвиненого духовно–практичного життя різних етносів виникали вражаючі приклади згуртування людей, консолідації етносів [3,4].

У першу чергу, народ – єдність духовна, яка має свій особливий шлях розвитку та власний досвід життя, духовну творчість, вірування, звичаї, мистецтво, національні почуття, світогляд. Все це ґрунтується на історичній пам’яті, сприяє духовному об’єднанню в національну спільноту, яка і творить свою культуру.

Духовна культура є серцевиною культури, важливим чинником зміцнення духовності суспільства. Допмагаючи засвоїти гуманістичне коло світової культури, вона виступає важливим засобом об’єднання етносів. Духовна культура тісно пов’язана з процесом відродження і зміцнення національного в духовній діяльності українського суспільства, дає не тільки ідеали, але і сили, здоров’я душі, “погляду духу”, органічно поєднує національні і загальнолюдські цінності. Сформована на цих засадах духовна культура є важливим чинником встановлення народного характеру, національної культури, розкріпачення мислення, примноження інтелектуального потенціалу суспільства [3].

Культурологічний підхід, який є методологічною основою даної проблеми, передбачає вивчення духовної культури в загальнокультурному контексті як інтеграцію особистості студента з сферою загальнолюдських цінностей, як складну інтегративну якість особистості, відбиває в ній сукупності

культур (світоглядної, інтелектуальної, моральної, естетичної, екологічної, економічної, політичної, культури спілкування, культури праці тощо).

Як відомо, розвиток творчого потенціалу молоді, що навчається – це основна мета нових педагогічних технологій, оскільки керівними стимулами прогресу сучасної економіки, що забезпечує підвищення рівня життя, є підприємництво і конкуренція, для ефективності яких необхідними стають не формально–логічні рішення за допомогою моделей математичного програмування, а індивідуальні рішення здорового глузду, що отримуються на основі, аналізу ситуацій.

Виховання духовності є пріоритетним напрямком у формуванні творчої особистості. В іншому випадку, суспільство отримає результати педагогічного шлюбу – людей вихованих, але духовно обмежених, що будують свою кар'єру всупереч соціальним інтересам, нормам моралі і почуттю національного патріотизму [8,9].

На превеликий жаль, рівні розвитку розумових здібностей, творчих можливостей і духовної досконалості корелюють між собою. Обсяг знань недостатній для виявлення творчого мислення, природну обдарованість має супроводжувати вільне і розкріпачене від догматизму творче мислення. Справедливе зауваження вчених–психологів про те, що, якщо „людина з раннього дитинства розвивається лише в одному напрямку, його талант виявиться нестійким і тому дуже незначним, і швидко виснаженим”[2].

Однак, якщо вихованець при цьому не отримає і належного духовного виховання, його талант загрожує проявитись для власного соціуму у край негуманних формах, що у сукупності бездуховних проявів може призвести до знищення соціуму.

У нашому, майже десятирічному досвіді організації духовного розвитку особистості в процесі освітньо–виховної діяльності на базі одного з інноваційних вищих навчальних закладів України, Донбаського інституту техніки та менеджменту Міжнародного науково–технічного університету, ми можемо відмітити, що воно має бути організовано на всіх етапах підготовки спеціаліста і не обмежуватись вузівською підготовкою. Саме ВУЗ, удосконалюючи природні задатки і сформовані на попередніх рівнях розвитку особистості навички, має закласти необхідність безперервного саморозвитку на користь власного соціуму.

Досягнутий рівень результативності виховної роботи у Донбаському інституті техніки та менеджменту Міжнародного науково–технічного університету робить його виховну систему доступною для інноваційного оновлення та перебудови у зв'язку з новими запитами суспільства, потребами та інтересами студентів. Теоретико–методологічну базу виховного процесу складають переосмислені педагогічні дефініції, які складають понятійний апарат: вихователь, вихованість, виховний процес, морально–духовний розвиток, духовна культура особистості, норма особистісна, особистість, позиція, культурологічне виховання, розвиток особистості, самовиховання, соціалізація, духовний стиль життя, цінність, ціннісна система, ціннісні орієнтації, національна ідея у вихованні.

Здійснюючи виховний вплив педагог будь-якого рівня в системі соціально організованого виховання будь то викладач–предметник, куратор, соціальний педагог, психолог робить формування духовності пріоритетним. Адже молодь має бути не тільки освіченою, але вона має бути духовно вихована. У неї має бути розвинута цілеспрямованість у духовному збагаченні, поглибленні моральної культури. Тому мета сучасного педагога – не стільки прагнути до розвитку творчого потенціалу, скільки – сформуванню прагнення особистості до самостійного їх використання, тобто, отриманню в процесі виховання і самовиховання необхідності самовираження і самореалізації. Для гармонізації соціальних відносин, стабілізації фізіологічних і психологічних процесів, тобто прояву повноцінності життя, необхідно виховання переконаності, що самореалізація має бути направлена на благо або, принаймні, не всупереч розвитку соціуму.

Ми розглядаємо виховання як процес залучення студентів до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації ними свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих нормі правил поведінки особистості.

Різноманітні педагогічні системи виховання, що застосовуються у нашому інституті, повинні перш за все пропонувати забезпечення цілеспрямованої допомоги в придбанні і тренуванні необхідних навичок ефективніше застосовувати свій природний таланти на благо суспільства, надавати тим, хто виховується, моделі для моральних вправ, за допомогою яких можна формувати гнучкість власної поведінки, що дозволяє піти від стресових ситуацій, гармонізувати відносини з людьми, розвивати такі риси як спостережливість, почуттєву сприйнятливості, здатність до глибокого зосередження, гри уяви та ін.

Використання виховної технології є практично вибором принципів, системоутворювальних чинників взаємодії викладача і студентів, а також тактики та стилю виховної роботи з останніми. Найбільш ефективними виявлені **інтерактивні технології**, які впроваджуються у виховній практиці інституту за такими напрямками: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторної виховної роботи, в роботі з батьками; через соціальні Інститути (причетні до справи виховання студентської молоді), взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування.

У зв'язку з цим розроблені нами система гуманітарної підготовки менеджера, а також програма інтегрованого спецкурсу програми спецкурсу **"Культурологічні аспекти виховання у ВНЗ"**, мета якого полягає у формуванні системних знань у викладачів–кураторів в галузі сучасної філософії освіти і виховання, в оволодінні основними технологіями сучасної культури виховання; розкритті психологічних особливостей становлення особистості в студентському середовищі, у розвитку навичок ефективної взаємодії зі студентами, у використанні інтерактивних технологій виховання у навчально–виховному процесі. Завданнями програми спецкурсу курсу **"Культурологічні аспекти виховання у ВНЗ"** є наступні: розкрити культурологічні аспекти виховання в системі сучасних виховних концепцій; ознайомити викладачів з особливостями виховної роботи у ВНЗ на основі культурологічного підходу; сформуванню у викладачів–кураторів ВНЗ сучасну

культуру виховання як нового соціально–педагогічного феномена: виховання як духовного «живлення», сходження до культури, як сутнісної зміни людини в процесі засвоєння продуктів духовного виробництва і залучення до загальнолюдських цінностей; оптимізувати принципи виховання, спрямовані на розвиток особистості, її індивідуалізацію і соціалізацію, самовизначення і самореалізацію; розкрити роль ВНЗ як соціокультурного освітнього центру виховного середовища, як моделі громадянського суспільства; розширити уявлення про гуманітарне і гуманістичне середовище ВНЗ як необхідної умови реалізації ним своїх виховних функцій.

Програма учбового курсу призначена для педагогічних працівників, магістрантів і аспірантів, що освоюють освітні програми вищої і після вузівської професійної освіти. Курс розрахований на 20 аудиторних годин, зокрема 14 годин – лекції, 6 годин – семінарські і практичні заняття. Форма підсумкового контролю – розробка і захист проекту рішення виховної задачі у вищому навчальному закладі.

Вимоги до рівня підготовки слухача, що завершили вивчення дисципліни «Культурологічні аспекти виховання у ВНЗ» полягають у наступному. Слухачі, що завершили вивчення даної дисципліни, повинні: знати основи виховної діяльності у ВНЗ, її культурологічний зміст; здійснювати непряме управління процесом виховання у ВНЗ; мати практичні навички щодо створення психологічно комфортний клімат в студентській групі, наповнення неї культуротворчою діяльністю; підтримувати і розвивати духовно–творчу спрямованість студентів.

Дана методика, яка була народжена вимогами гуманітаризації та гуманізації вищої освіти, має бути опробувана у підрозділах Міжнародного науково–технічного університету, і це без сумніву дасть свої позитивні результати не тільки у формуванні суттєвих рис спеціаліста, які складають базис для розкриття творчих здібностей, але й вкажуть можливість програм чи методик, що розроблені на їх основі, і численного методичного матеріалу, у формуванні духовності молоді. Зміст лекційного курсу містить наступні модулі:

Тема 1. Виховання в системі вищої освіти: філософська і правова основа.

Сучасна філософія освіти і філософія виховання про нові цілі, цінності і смисли виховання. Конституція України як ціннісна основа виховання. Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту» про виховання і задоволення потреб особистості в її культурному і духовно–моральному розвитку. Освіта як єдність виховання і навчання. Актуалізація виховання в сучасному світі і українському суспільстві. Оновлення змісту і технологій виховання у професійній освіті. Міжнародне гуманітарне і освітнє право про суть, цілі і цінності виховання.

Тема 2. Виховання як соціокультурна діяльність.

Виховання як соціальний інститут. Об'єктивна і суб'єктивна природа виховання. Соціальні функції виховання (світоглядна, пізнавальна, компенсуюча, корегуюча, практична, соціального контролю). Еволюція розуміння виховання, типів і систем виховання у сучасному вимірі. Типи і стилі виховання як прояв національно–етнічних особливостей. Менталітет українців і проблеми виховання.

Формування, соціалізація і виховання людини. Виховання як вид соціальної діяльності і соціальних відносин.

Тема 3. Формування сучасної педагогічної культури виховання в системі вищої професійної освіти в Україні.

Формування сучасної культури виховання як нового соціально-педагогічного феномена. Основні ознаки сучасної культури виховання. Цілі виховання як інтегрована категорія. Вибір цілей і цінностей виховання на макро, мезо- і мікрорівнях в умовах демократичного виховання і світоглядного плюралізму. Суть і специфіка виховання студентів у ВНЗ. Виховання як процес цілеспрямованого розвитку особистості. Виховання як процес освоєння особистістю ціннісно-сислового ставлення до життя в освітньому процесі. Специфіка виховання і його відмінність від навчання. Взаємодія виховання і навчання. Різні форми орієнтації навчання та виховання (особисто орієнтоване навчання; формування розумової активності, творчих здібностей і етичної відповідальності; розвиток здібності до рефлексії, самостійного критичного мислення, емоційної і інтелектуальної культури).

Тема 4. Виховні технології у ВНЗ.

Сучасні освітні технології: технологія особистісно-орієнтованого виховання; технологія диференційного виховання; технологія проблемного виховання; технологія виховання без насилля; технологія ефективної мовленнєвої діяльності; технологія діалогового виховання; технологія рефлексивного виховання. Розвиваюча функція виховних технологій. Технології розвитку саморегуляції студентів як завдання виховання молоді студентського віку. Створення умов для реалізації суб'єктної етичної позиції студентів. Розвиток форм саморефлексії студентів, їх етичної самооцінки.

Тема 5. Ціннісні аспекти виховання.

Підвищення виховного потенціалу освітньої системи шляхом зміни її ціннісних орієнтацій: від культури корисності до культури духовної. Раціональне і емоційне в учбовій діяльності. Виховання особистого потенціалу: ціннісного ставлення до себе, інших, світу; рефлексії відносно себе і інших; відповідальності за свої вчинки. Виховання як духовне «живлення», сходження до культури, як сутнісна зміна людини в процесі засвоєння продуктів духовного виробництва і залучення до загальнолюдських цінностей. Виховання як засвоєння духовних цінностей, гуманістичних уявлень про життєві орієнтири, граничні підстави і норми людської діяльності. Стадійність в розвитку духовності. Зміст духовності на стадіях юності, зрілості. Виховання як смислотворчість. Виховання як спосіб посилення психологічної стійкості особистості в соціальному світі, що все більш ускладнюється.

Тема 6. Ціннісно-сислове самовизначення юнацтва.

Духовні виміри особистості: духовні потреби, інтереси, цінності. Ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді. Ціннісний-сислова спрямованість педагогічної діяльності як компоненту культури. Процес включення студентства в систему духовно-етичних відносин з метою їх включення в прогресивну професійну діяльність. Вибір життєвих цілей і способів їх досягнення.

Аксіологічна область самовизначення особистості з період навчання у ВНЗ. Навчання особистісному духовному зростанню.

Тема 7. Виховання духовної культури студентів ВНЗ.

Духовна культура особистості: її сутність і структура. Змістова сутність і структура духовної культури. Виховання людини культури. Залучення студентів до загальної культурної спадщини України і їх орієнтація на сприйняття і розуміння власною і інших національних культурних традицій.

Тема 8. Вищий навчальний заклад як центр культури та виховної роботи.

Вищий навчальний заклад як ядро культурного поля. «Окультурення» особистості засобами культурної комунікації. ВНЗ як чинник конструювання нового гуманістичного середовища. Створення у ВНЗ умов для самоорганізації і саморозвитку студентів як обов'язкова вимога виховуючої системи. ВНЗ і дозвільнева діяльність студентів. ВНЗ як безпосередній життєвий простір студентів. Освоєння у ВНЗ соціальних технологій захисту здоров'я студентів. Формування у ВНЗ ліній етичних відносин. Можливості ВНЗ в процесі актуалізації виховного і педагогічного потенціалу молодіжної субкультури. Гуманізація середовища ВНЗ як забезпечення професійно–особисто–соціального комфорту суб'єктів освітнього процесу. Гуманізація внутрішньо колективних відносин у вузі. Устрій життя вузу, формування традицій і етичних норм (кодексів). Загальне і особливе у виховних системах вищих навчальних закладів. Варіативність виховних практик.

Підсумкова випускна робота є самостійною кваліфікаційною роботою з проблеми виховання студентів ВНЗ, а також конкретно науково–методичною розробкою з виховної роботи із студентами. Основна вимога до підсумкової роботи полягає в необхідності застосування в ній нових психолого–педагогічних та культурологічних знань і можливості використання в реальному навчально–виховному процесі з метою підвищення його практичної ефективності.

Джерелом формування особистості, за визначення сучасних психологів, є її діяльність і спілкування. Одна з провідних закономірностей виховного процесу вказує на взаємозалежність доцільно організованої діяльності і розумно побудованого спілкування молоді з іншими людьми, насамперед з батьками і вчителями, та ефективності виховання. Тому у виховному процесі відбувається переорієнтація з словесно–інформаційних на проектно–діяльнісні методи виховної взаємодії, які є різноманітними за формою проведення (екскурсії, експедиції, дебати, «круглі столи», семінари, тренінги, конференції, фестивалі, літературно–музичні композиції, аудіо– та відеопроєкти тощо). Виховна проектна діяльність ефективно позначається на формуванні життєвої компетентності, досвіду, самореалізації на основі природних даних та розвитку здібностей студентів. У виховній системі ВНЗ реалізуються проекти різноманітної тематики, які мають прикладне та виховуюче значення.

У рамках нової антропоцентричної парадигми ареною зіткнення стає не ідеологія чи економіка, а мистецтво, яке розглядається як культурний код нації, носій національної ментальності. У ньому, як у дзеркалі, відображається динаміка розвитку етносу, те загальне, що ріднить з усіма етносами планети, а також унікальне, неповторне. Зробити мистецтво, культуру арсеналом ефективних

засобів педагогічного впливу можливо лише з позиції спеціального наукового підходу і соціальних завдань. Розроблені в останнє десятиріччя нові методики, засновані на використанні педагогіки творчості і взаємодіях, активних методах, а також проведені експерименти дозволили поповнити дану систему ресурсами, що були почерпнуті з області народної української педагогічної традиції, таких наук, як антропологія і генеалогія. Спираючись на могутню хвилю благодійного руху в нашому регіоні, ми розгорнули роботу з виховання духовної культури студентської молоді в рамках реалізації програми “Світ рівних можливостей”, що діє в рамках проекту по створенню Центрів духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з особливими потребами” виявивши аспекти, що сприяють більш успішному духовному удосконаленню.

Процес виховання духовної культури у студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах Центру духовно-інтелектуального розвитку поєднував такі компоненти: *організаційно-мотиваційна робота з викладачами, кураторами*, спрямована на оволодіння ними технологією виховання студентів з особливими потребами, усвідомлення культурологічного змісту виховної роботи, а також організація роботи волонтерів; *робота з релігійними інститутами*, де головною формою є діалог і соціальна взаємодія: організація спільних традиційних конференцій “Джерела духовності”, проведення вечорів духовної релігійної музики, уроки православної культури і духовності у Святогірській Лаврі, участь у молодіжному православному русі, православних таборах, благодійних акціях. *робота з громадськими організаціями інвалідів*, спрямована на розширення знань молодих людей щодо їхніх прав, можливостей реалізувати себе в суспільному житті, займати активну громадянську позицію, створення інвалідного громадського руху, об’єднання навколо себе спільно думців, проведення благодійних заходів, участь у міжнародних конференціях та виставках, розважальних та спортивних заходах; *організація та проведення виховної роботи зі студентами з обмеженими фізичними можливостями з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, характеру хвороби або вади, рівня сформованості духовно-моральних цінностей із включенням у сумісні види діяльності зі студентами, що нормально розвиваються.*

Ряд Всеукраїнських і Міжнародних конференцій, присвячених виховання духовності сучасної молоді, дослідження, проведені на основі, конкурси творчих робіт “Дорога до Храму”, “Витоки духовності” сприяють більш глибокому засвоєнню української культурної спадщини, активізують творчу діяльність студентів, формують їх світоглядні орієнтири, вчать поважати культуру і звичаї інших народів. Пізнання історії і культури спадщини роду (національна традиція припускає знання свого походження до сьомого коліна) є духовна основа української традиції виховання, завдяки якій молоде покоління усвідомлює особисте буття частиною цілісного людського універсуму.

Найважливішу роль у своїй роботі по виробітку рис характеру, що сприяють прояву стабільності духовних рис особистості ми відводимо в нашому поліетнічному регіоні формуванню поваги до різних релігійних вірувань. Виховати релігійну терпимість – значить адаптувати до найскладнішої ситуації у плані міжетнічних взаємовідношень.

Подібна інтеграція у виборі методичних шляхів реалізації завдань формування духовності у молодого покоління заснована не тільки на комплексності знань у вивченні феномену «людина», наступності гуманітарних наук, процесів пізнання, мови, творчості. Вона викликана до життя перш за все самою соціальною позицією педагога, який в сучасній історичній ситуації має особливо гостро усвідомити, що вирощування духовного зерна у душі вихованця – найскладніший, але разом з тим, єдиний шлях порятунку українського етносу, шлях, який тільки і зможе забезпечити збереження індивідуальності, унікального національного самобуття у прагненні до повної самостійності та інтеграції у світове співтовариство.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, виховна діяльність Донбаського інституту техніки та менеджменту на засадах духовності, а зорієнтована свою роботу на пошук методів, за допомогою яких можна повністю реалізувати ідею співпраці в педагогічному процесі. Особистісний підхід відкриває широкі можливості, бо він спирається на визначення пріоритетів особистості, що дає можливість розвивати духовний потенціал студентів. Виховання в інституті базується на ініціативі, вільному виборі напрямів і видів діяльності, на саморозвитку й самовираженні особистості. Оволодіння студентською молоддю духовними цінностями підносять свідомість особистості на вищий щабель, наповнюють життя й діяльність високими громадськими цілями. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку. Саме школа інноваційного типу формує майбутні покоління, а від цього залежить розвиток і розквіт нашої держави.

Література

1. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – с. 5–14.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124–129.
3. Вишневський О. Сучасне українське виховання: Пед. нариси. – Львів, 1996. – 235 с.
4. Зеньковский В.В. Педагогика. – М.: ПСТБИ, 1996. – 153 с.
5. Коберник О. М. Теорія і методика психолого–педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.–метод. посібник / В. О. Киричук – науковий редактор. – К.: Науковий світ, 2001. – 182 с.
6. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Уч. Пособие. – Ростов– на–Дону. – Издательский центр Мао Т. – 2002, – 320 с.
7. Методика воспитательной работы / Под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Academia, 2002. – 114 с.
8. Сухомлинська О. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання : на шляху до синтезу парадигм. – Історико–педагогічний альманах. // Вип. 1. 2005. – ст. 5–20.
9. Основи національного виховання: концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчик та ін.; за заг. Ред.. В.Г. Кузя та ін. – К: Ін форм. Вид. центр «Київ», 1993. – Ч1. – 152 с.
10. Шевченко Г. Духовність і цінності життя .– Зб. наук. ст. Духовність особистості: методологія, теорія, практика. – Вип. 5 ст. 3–15.

С. Седашева

– аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри практичної психології
Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.371

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО-ЦЕНТРОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті проаналізовано сутність особистісно-центрованої взаємодії при здійсненні процесу навчання. Особистісно-центрована взаємодія пов'язана із середовищем у якому опинилась і розвивається особистість, як учня, студента, так і викладача.

В статье проанализирована сущность личностно-центрированного взаимодействия при проведении процесса обучения. Личностно-центрированное взаимодействие связано со средой, в которую попала и развивается личность, как ученик, студент, так и преподаватель.

The article deals with the essence of the personal-centric cooperation in the teaching process. Personal-centric cooperation deals with the environment in which the personality of a pupil, student or teacher occurs and develops.

Постановка проблеми. Сучасна освітня ситуація характеризується становленням гуманістичної освіти, що передбачає змін традиційних підходів до організації освітнього процесу, засновані на концепції особистісно–центрованої взаємодії.

У особистісно–центрованій освіті необхідно стимулювати особистісний інтерес учня до тих проблем, з якими йому буде необхідно себе співвідносити в оточуючому середовищі. Особистісно–центрована освіта є гуманітарною технологією відкритого типу. Мета цієї технології – розвиток особистісних структур свідомості (цінностей, сенсів, відносин, здатностей до вибору, рефлексії) і індивідуальності учнів.

Ця мета передбачає розгортання усіх компонентів освіти в напрямку розвитку особистісно–змістовної сутності людини.

Традиційне розуміння освіти як процесу оволодіння учнями знаннями, уміннями, навичками і підготовки їх до життя у парадигмі особистісно–центрованої освіти переосмислюється більш широким поглядом на освіту як на процес становлення людини, набуття їм себе, свого людського образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу. Отже, виникає необхідність побудови освітньої діяльності сучасного педагога з урахуванням особистісно–центрованої освіти.

Формування цілей статті – аналіз сутності особистісно–центрованої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і праць науковців переконав, що проблема особистісно–орієнтованої освіти розроблена в працях М.Алексєєва, Є.Бондарєвської, О.Газмана, Е.Гусинського, В.Серікова, В.Фоменко, І.Якіманської та ін.; гуманістичного напрямку в педагогіці і психології (Ш.Амонашвілі, Е.Бернса, Я.Корчака, А.Маслоу, К.Роджерса, В.Сухомлинського, С. Френе та інші)[1].

Однак, сьогодні недостатньою розроблено основи особистісно-центрованої взаємодії у дидактичному процесі вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Деякі науковці ототожнюють терміни «особистісно-орієнтована» та «особистісно-цетрована» освіта. Проаналізуємо ці поняття.

Важливо відзначити, що за цими схожими термінами можуть бути принципово різні уявлення про побудову процесу освітньої взаємодії. Особистісно-орієнтованим називається навчання, при якому учень є не суб'єктом освітньої взаємодії, а об'єктом більш менш уточненої педагогічної дії. При такому підході зусилля з боку організаторів спрямовані на вивчення можливостей кожного учня, щоб спрогнозувати його функцію в суспільстві.

У протилежність цьому центроване навколо особистості освіти, (не спрямоване або орієнтоване на неї) ґрунтується на припущенні, що людина пізнана поки що у край незадовільно і лише він сам (звичайно, за допомогою фахівця) може пробувати будувати свою освіту, самостійно ризикувати і потім відповідати за результати свого руху. На психологічній мові ці різні позиції позначаються за допомогою понять «суб'єкт-об'єктних» і «суб'єкт – суб'єктних» відносин: у орієнтованому на особистість підході дитина є об'єктом дій з боку дорослих, а у середовищі, центрованій навколо особистості, здійснюється діалог повноправних суб'єктів взаємодії. Наявність або відсутність діалогу, творчої участі учня в своїй освіті є кардинальна підстава для розрізнення цих понять.

Провідним у особистісно-центрованій освіті є проектні, дослідницькі, дискусійні способи організації навчальної діяльності [3].

Засновником проектного методу є Дж.Дьюї [4]. Цей спосіб побудови навчальної діяльності виражає тенденцію створювати в організованій освіті умови, близькі до природних. Перш за все це стосується властивостей освітнього середовища, яке в таких умовах стає істотно більш насиченим і різноманітним, ніж це досягається в умовах традиційного методу. У властивостях середовища і в стилі взаємодії утілюються цінності педагогів, їх уявлення про норми і ідеали освітньої діяльності. В особистісно-центрованій системі саме освітнє середовище, а не послідовність своїх власних дій виступає для педагога об'єктом найретельнішого проектування.

Уявлення про проектування пов'язано зазвичай з технічними системами: для них можна цілком безумовно вказати мету діяльності і відповідно до висновків науки розробити у всіх деталях технічне завдання, що передбачає елементи конструкції і порядок їх з'єднання. У особистісно-центрованій системі рівень детальності проектування обмежений принципами невизначеності, у відповідності з якими передбачити всі подробиці неможливо і не потрібно. Не можна розписати заздалегідь шлях становлення і розвитку особистості, але можна і необхідно проектувати бажані властивості освітнього середовища.

Під властивостями середовища розуміються, за сутністю, досить прості моменти. Ступінь відвертості визначає, можна або не можна учневі в будь-який вийти з класу; насиченість або внутрішня різноманітність відображає наявність у даному середовищі різних осіб, наявність книг, ксероксів, комп'ютерів і виходу в Інтернет. Стиль взаємодії в середовищі теж можна характеризувати більшим або

меншим ступенем довіри, свободи, самостійності та ін. У період становлення системи організаторам потрібно витратити великі зусилля, щоб утримувати бажані параметри її внутрішнього середовища, необхідні для підтримки обраного стилю взаємодії.

За сутністю, це встановлення традицій, а вони складаються поволі. Нова освітня система (школа, інститут, група учнів з даним викладачем і тому подібне) проходить шлях складання власної культури, шлях від випадкової сукупності нічим не зв'язаних один з іншим людей до єдиної цілісної системи. Внутрішня взаємодія сприяє зміцненню системи, наростанню її цілісності в тому випадку, якщо воно протікає конструктивно, при демократичному управлінні засобами використання процедур узгодження. Від того, наскільки добре діє як демократичний лідер група організаторів школи або вчитель в групі учнів, залежить, чи пройде група загальний шлях, шлях формування, чи встановляться там загальні цінності і спільна мова. Тільки за цієї умови учасники взаємодії зможуть отримати справжній освітній ефект.

У особистісно-центрованій освіті вважаються необхідними спеціальні зусилля, здатні зв'язати дійсно далекий матеріал культури з досвідом учня, стимулювати його особистісний інтерес до тих проблем, що розглядається. Зробити зміст освіти живим надбанням особистості учня, помістити його не в пам'ять, а в душу, і збагатити їм інтелект, означало б вирішення проблеми олюднення культури.

Вирішення проблеми такого типу в принципі не можна забезпечити якоюсь певною технологією. Предметом проектування взаємодії в особистісно-центрованій освітній системі виступає не якийсь певний ланцюжок технологічних операцій, а спосіб узгодження спонтанним і організованим складових взаємодії, організація діалогу між живими соціальними системами. У цій методології діяльність управління постійно враховує невизначеність і випадковість і використовує ту і іншу. Основоположним принципом є управління з опорою на самоврядування: зняття зовнішнього примушення, що супроводжується з осмисленим творчим завданням, створює обстановку для сумісної і самостійної творчої роботи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити, що особливістю особистісно-центрованої взаємодії є використання інших форм навчальної роботи, ніж ті, які є звичайними для процесу навчання (опитування з виставлянням оцінок, пояснення нового матеріалу, контрольні роботи та інше).

Якщо основною цінністю освітньої системи визнається вільний розвиток особистості відповідно до її здібностей і схильностей, середовище повинно володіти перш за все достатньо великою насиченістю.

Підвищення ролі спонтанною складовою освіти приводить до ускладнення управління, і це зрозуміло, оскільки налагодити гнучке варіативне управління незрівнянно важче, ніж жорстке і однозначне. Воно може здійснюватися лише людьми, заздалегідь готовими відчувати себе не стільки керівниками, скільки відповідальними учасниками загальної справи. У особистісно-центрованій освітній системі команда організаторів, директор

школи, вчитель в класі відчувають себе не інстанцією зовнішнього управління, а складовою самоврядування.

Аналіз психолого–педагогічної літератури дав змогу стверджувати, що у особистісно–центрованій освітній системі неможливо обходитися одним підручником – одне і те ж керівництво для всіх учнів свідомо позбавляє їх свободи вибору.

Інтегральна якість освітнього середовища, що виражає її здатність підтримувати творчу активність учасників взаємодії, деякий достатній рівень його емоційною і інтелектуальною напруженістю іноді називають активністю. Якість, про яку йде мова, виявляється в здатності середовища підтримувати учіння, стимулювати питальне відношення до світу і творчий пошук відповідей на виникаючі питання.

Вивчення літературних джерел дозволив встановити, що при особистісно–центрованому навчанні в основі закладено, що освітній ефект у кожного свій. Більш того, немає ніякої можливості передбачити, яким він буде у конкретної людини в даній ситуації. Але в активізуючому освітньому середовищі вельми висока вірогідність виникнення випадку, який порушить особистісний інтерес, тобто, залежно від етапу розвитку і ступеня зрілості особистості удосконалюватиме її освіту в тому або іншому відношенні.

Особистість, знаходячись в освітньому середовищі, що активізує, багатому плідними для її розвитку можливостями, здійснює вибір, спрямовуючись на те, що є для неї найзначущим. Необхідність створення умов, при яких студенти і викладачі могли б вільно виявляти творчу активність, дуже широко обговорюється в педагогічній культурі ХХІ століття. З'явилися і продовжують з'являтися теоретичні концепції і вже випробувані моделі організації відкритого і насиченого освітнього простору, в якому може вільно виявлятися спонтанна активність. Наприклад, в моделі «вільний клас» діти самостійно розпоряджаються навчальним часом і простором шкільних приміщень. Вчитель вільний у виборі методики викладання; як учні, так і вчитель мають достатньо часу для того, щоб проводити дослідження, висувати гіпотези, експериментувати і роздумувати. Велика увага приділяється постановці перед студентом в потрібний момент потрібного питання (а коли і яке питання виявиться потрібним, заздалегідь сказати не можна – це визначається конкретними обставинами взаємодії). Особливо важливо, що спеціально розробляються питання, які не припускають заздалегідь відомої відповіді, а стимулюють власну творчу активність учня: як інакше можна було це зробити; чи можеш ти запропонувати інші шляхи вирішення цієї проблеми; чому ти вважаєш це рішення якнайкращим?

Збереження вчителем дослідницької позиції в рамках викладання конкретного предмету може бути забезпечене, якщо педагогові доводиться розглядати науку, що викладається, не тільки зсередини, але і з ширшого простору культури, коли до освітньої взаємодії залучається дослідження всього процесу самопізнання науки: історія відкриттів, життєвий шлях її творців, особливості відносин цієї науки з суміжними дисциплінами на різних етапах історичного розвитку. Таке різке розширення предметної галузі кардинально змінює позицію

викладача, наближає її до позиції учнів, студентів, адже ніхто не може претендувати на повне знання, будучи представником від імені всієї культури.

Визнання необхідності олюднення культури у якості цінності освітньої системи створює нові можливості та накладає велику відповідальність. Це пов'язано передусім з тим, що відсутній обов'язок кожного вчителя в озброєнні своїх учнів певним переліком знань, що здобуті наукою, але необхідно достатньо широко представити у просторі взаємодії різноманітні форми діяльності, що змушує усіх учасників постійно орієнтуватись у нових галузях науки.

Постановка завдання удосконалення культури освітньої системи (школа, інститут, кафедра) змушує приймати позицію сумісного учасників дослідницького проекту).

Сумісна творча діяльність сприяє налагодженню сприятливої психологічної атмосфери: сумісний пошук відповідей на питання, що виникають, розумовий тиск, мозковий штурм не тільки змістовно розвиває культуру системи, але і встановлює позитивний психологічний клімат, сприяє удосконаленню стилю взаємодії.

У атмосфері довіри та прийняття кожної людини такою, якою вона є люди перестають ворожо відноситись один до одного. Специфічним ефектом взаємодії у таких успішних спільнотах є відчуття природності, свободи.

Одночасно у багатьох учасників відбувається змінення властивостей особистості, і процес освіти різко прискорюється.

Висновок з даного дослідження. У статті проаналізовано сутність особистісно–центрованої освіти при здійсненні процесу навчання. Особистісно–центрована освіта пов'язана із середовищем у якому опинилась і розвивається особистість, як учня, студента, так і викладача. Запровадження та становлення особистісно–центрованої освіти у подальшому сприятиме формуванню творчого потенціалу, як студента, так і викладачів у вищих навчальних закладах.

Література

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2000. – 416с.
3. Зеер Э.Ф., Шахматова Н.А. Личностно–ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург: УГППУ, 1999 – 245с.
4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 72 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979. – 119 с.
8. Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе. – Л.: ЛГУ, 1991. – 114 с.

Н. Таскіна

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного
університету*

УДК 378.017.4:316.61

СОЦІАЛЬНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ІДГРУНТЯ АДАПТАЦІЇ ДО МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкривається сутність поняття «соціальна культура», наводяться риси, характерні для культурної людини. Автор пропонує характеристику рівнів соціальної культури особистості.

Содержание статьи раскрывает сущность понятия «социальная культура». Автор дает характеристику черт, характерных для культурного человека, характеризует уровни социальной культуры личности.

The author reviews the essences of the notion “social culture”, characterizes the cultural person, the levels of the person’s social culture.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у формування всебічно розвиненої особистості є соціальна культура особистості. На нашу думку соціальна культура особистості має стати підґрунтям адаптації до майбутньої діяльності людини.

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 зазначена стаття. Розвиток соціальної культури молоді досліджували в своїх працях такі вчені, як, зокрема, Г. Воронін, А. Дусавицький, Г. Морозова, А. Ніколаєвська, Ю. Неймер, В. Чесноков, а проблемі адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ приділяли увагу в своїх наукових дослідженнях Д. Андреева, О. Алексеева, М. Березовін, В. Бородкін, П. Просецький, В. Хорошко та ін. Проте, науковці приділили недостатньо уваги саме соціальній культурі особистості як підґрунтя адаптації до майбутньої діяльності.

Формулювання цілей статті. У статті розкриваємо сутність соціальної культури особистості як підґрунтя адаптації до майбутньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Культура є невід'ємною частиною людського життя і виконує регулюючу функцію як у духовній сфері, так і в сфері створення матеріальних цінностей, в поведінці людини.

У своєму значенні поняття «культура» походить з античності. Його можна знайти в трактатах Давнього Риму. Так, римський оратор Цицерон основне завдання культури вбачав у розвитку мовленнєвої діяльності людини, вдосконалення її духовного світу та виховання гуманності.

У епоху Середньовіччя існувало два напрями трактування поняття «культура» – як культ, зокрема релігійний, духовне вдосконалення відповідно до християнських цінностей, а також як форма поведінки, вихованість, хороші манери.

У епоху Відродження та Просвітництва до культури відносили все те, що виділяло людину з природи – діяльність людини, форми взаємодії у суспільстві, внутрішній світ особистості.

Й.Гейдер у своїй праці «Ідеї до філософії людства» відкрив новий напрям у розумінні культури. Він уважав, що культура є здатністю людини змінювати не тільки навколишній світ, а й свою внутрішню природу [1, с. 158].

За І.Кантом, культура – це здатність людини піднятися від емпіричного чуттєвого існування до морального буття. З такого визначення розпочалося сучасне трактування цього поняття [1, с. 158–159].

Сьогодні налічується понад 500 визначень поняття «культура». Наведемо декілька з них. Культура – структурний елемент соціальних відносин, сукупність наукового знання, практичних навичок, побутової й теоретичної свідомості, високої духовності, необхідних для розвитку суспільства і людини, формування особистості [2, с. 205].

Культура – сукупність способів і методів людської діяльності (матеріальної та духовної), що об'єктивно втілені в предметах, матеріальних носіях (засобах праці, знаках), що передаються наступним поколінням [3, с. 451].

Культура є сукупністю соціальних норм і цінностей, що склалися історично і притаманні окремій суспільній системі [3, с. 451].

Дотримуємося думки, що сутність культури можна зрозуміти лише через призму діяльності людини. Культура не існує поза людиною. Людина не народжується соціальною істотою, а лише в процесі діяльності стає нею. Освіта та виховання – це не що інше, як оволодіння культурою, процес передачі її від одного покоління іншому. Культура сприяє залученню людини до соціуму, суспільства.

Культура є складною, багаторівневою системою. За носієм її класифікують як світову та національну, а за родом об'єктивації – матеріальну, соціальну та духовну культуру.

Соціальна культура є системою соціально значущих цінностей, норм і правил поведінки, уявлень, ідей, вірувань і традицій загальних для людей, які служать для впорядкування досвіду та соціального регулювання.

Найважливішою частиною соціальної культури є соціальні цінності та норми. Окреме суспільство, крім загальнолюдських цінностей та норм має свої уявлення про те, що важливо, а що ні. В цьому виражається своєрідність даного суспільства, соціальної групи.

Соціальні цінності – це загальноприйняті переконання, рекомендації стосовно того, які дії, вчинки має здійснити людина, які цілі має вона досягти, які шляхи та засоби ведуть до реалізації цих цілей.

На основі соціальних цінностей виробляються соціальні норми, тобто правила поведінки, стандарти, які регулюють поведінку людей, суспільне життя відповідно до цінностей певної культури.

Отже, під соціальною культурою особистості розуміємо якість людини, здатної до позитивного соціального спілкування та взаємодії, гармонійно будувати відносини з навколишнім світом. Соціально-культурною може стати лише особистість, яка засвоїла цінності та норми, які діють у певному соціумі, а

також оволоділа спеціальними знаннями, необхідними для регулювання соціальних ситуацій.

Схарактеризуємо декілька рис, характерних для культурної людини:

1. повага гідності іншої людини та збереження власної гідності в різних ситуаціях соціальної взаємодії (побутової, професійної, суспільної);
2. адекватність людини (зовнішній вигляд, стиль поведінки та спілкування) ситуаціям побутової, професійної, суспільної взаємодії;
3. дотримання соціокультурних традицій, звичаїв та норм у полікультурній взаємодії;
4. готовність до використання загальнокультурного індивідуального запасу знань (гуманітарних, економічних, політичних, правових та ін.), який сформувався в процесі отримання середньої та вищої освіти для вирішення завдань соціального спілкування;
5. невичерпне бажання продовження особистісного соціокультурного (морального, інтелектуального, естетичного і ін.) розвитку та саморозвитку;
6. орієнтування в основних напрямках культурного розвитку сучасного світу, країни (живопис, література, архітектура та ін.);
7. соціальна відповідальність за себе, свою поведінку, відповідальність за благополуччя інших [5].

Необхідно зазначити, що в сучасному суспільстві наявний низький розвиток соціальної культури тих, хто навчається. Для них головними життєвими цінностями є матеріальна забезпеченість та високий соціальний статус, влада, а також хороша сім'я та друзі. Менш важливим є підвищення освіти та культури.

Відповідно до цього схарактеризуємо рівні розвитку соціальної культури особистості:

1. Інфантильна особистість – особистість, у якій відсутня власна система цінностей і чітких життєвих принципів, опори в житті, відчуття власної індивідуальності та унікальності, має низьку самооцінку, не спроможна самостійно визначити мету та реалізувати її, має страх перед подоланням труднощів. Її сприйняття дійсності досить вузьке, тому особистість здатна сприймати лише те, що співпадає з її світоглядом. Для підвищення власної значущості така особистість приєднує себе до певної соціальної групи і сенсом її існування стає життя в цьому середовищі, хоча відчуття власної цінності для соціуму відсутнє. Люди, що не входять до вибраного нею кола, ігноруються. Внаслідок цього має великі труднощі в соціальній взаємодії.

2. Пошук себе: на цьому рівні особистість уже має певну стійкість у соціальному відношенні. Але можливе виникнення напруження між внутрішніми переконаннями та зовнішньою частиною свого «Я», яка представлена світові, бо відсутній принцип регулювання цінностей особистості. Внаслідок цього особистість планує лінію поведінки лише на конкретний період життя, а внутрішньо прагне вдосконалитися, впорядкувати думки та бажання,

виробити певні життєві позиції. У спілкуванні вона не може ні на кого покластися. Вона прагне регулювати свої соціальні взаємодії та корегувати власну поведінку.

3. Стабілізація: особистість має свої власні цінності, переконання та ідеали, хоча інколи сумнівається в їх правильності стосовно життя. Тому вони періодично піддаються переглядові та корекції особистістю. Людина усвідомлює свою унікальність і не потребує чийогось схвалення, йде своїм власним шляхом, який відповідає внутрішньому світу особистості, а не самостверджується за рахунок інших. Має тривалі соціальні контакти, прагне виробити в собі якості, що дозволять мати гармонійні відносини з оточуючими нею людьми.

4. Самоактуалізація: особистість має свої особисті, ні в кого не запозичені цінності та високий рівень активності та індивідуальності. Вона не лише вдосконалюється сама, а й допомагає в розвитку іншим. Має авторитет у оточуючих, що зумовлює відповідальність, вміє самостійно приймати важливі рішення, що стосуються не лише її, а й інших людей. Така особистість розуміє людей, їх почуття, думки, тому вміє правильно побудувати лінію поведінки для вдалого спілкування [4, с. 70 – 75].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Вступаючи до ВНЗ, людина розпочинає новий період у своєму житті. В період навчання вона набуває нових знань, якостей. Особистість переглядає ціннісні орієнтації, змінює свої погляди. Вона одержує професійні знання, що допомагають їй зорієнтуватися у подальшій майбутній професійній діяльності, адаптуватися до нових умов життєдіяльності.

Адаптація людини є завжди процесом активної взаємодії особистості із зовнішнім середовищем, що призводить до змін як самої особистості, так і середовища. Процес адаптації являється не просто активним, а творчим по суті актом. В ході цих процесів відбувається глибинна перебудова основних об'єктивних і суб'єктивних характеристик суб'єкта, становлення нової мети життєдіяльності, набуття принципово нових соціальних функцій. Потрібно підкреслити, що адаптація як процес соціалізації особистості в професійному середовищі, який пов'язаний із засвоєнням норм та цінностей и перетворенням середовища, представляє собою єдиний, двохсторонній процес, який проходить найбільш успішно, якщо в ньому присутня активність, творчість особистості; цінності професії переходять у особово-значущу сферу особистості; процес проходить усвідомлено, осмислено.

Література

1. Петришин Г. Культура як соціальний феномен (матеріали до лекцій) // Наукові записки Тернопільського пед. університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Філософія. – №14. – 2006. – С. 158 – 166.
2. Соціологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. В.Г.Городяненка – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 560 с.
3. Соціологія : Підручник / За загальною редакцією проф. В.П.Андрущенко, проф. М.І.Горлача. Харків – Київ. 1998. – 624 с.
4. Гордієнко К. Розвиток соціальної культури особистості в молодіжному середовищі // Соціальна психологія. – № 3. – 2006. – С. 66 – 75.

5. Зимняя И.А. Общая культура и социально–профессиональная компетентность человека // Интернет–журнал "Эйдос". – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
6. Профессиональная адаптация будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом вузе. http://www.mirrabot.com/work/work_40386.html.

Л. Тишакова

– кандидат педагогических наук, доцент завідувач секцією романо–германської філології,
Краматорський економіко–гуманітарний інститут

Є. Бондарчик

– старший викладач, Краматорський економіко–гуманітарний інститут

УДК 378.013 (075.8)

**ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ**

В статье рассматриваются основные тенденции научных основ процесса профессионально–педагогической подготовки будущего учителя иностранного языка, новые подходы к пониманию сущности профессиональной индивидуальности учителя, основные факторы, влияющие на формирование его профессионально–педагогической и технологической компетентности.

У статті розглядаються основні тенденції наукових основ процесу професійно–педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, нові підходи до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя, основні фактори, що впливають на формування його професійно–педагогічної та технологічної компетентності.

The article deals with the main tendencies of a scientific basis of the process of professional and pedagogical foreign languages teacher's training, new approaches to understanding the essence of teacher's professional individuality, main factors influencing the formation of his professional, pedagogical and technological competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На Європейському континенті з створенням та розширенням діяльності міжнародних європейських організацій – Ради Європи (1949 р.), ЄСР (1957 р.), розширенням міждержавного співробітництва зросла орієнтація на інтернаціоналізацію освіти. Рада Освіти ЄР прийняла довготермінову програму освіти, що передбачає два пріоритетних напрямки спільної діяльності країн ЄР в галузі освіти: 1) спільне вирішення проблем навчання іноземних мов; 2) впровадження в освіту нових інформаційних технологій, що й обумовило спрямованість й інтенсифікацію наукових досліджень та практичної експериментальної роботи як на міжнародному, так і на національному рівнях.

Процес входження України у Європейське співтовариство обумовлює вивчення провідних теоретичних концепцій та практики Західноєвропейських країн в освітній галузі, детальний аналіз розмаїття освітніх проблем на всіх рівнях освіти. Одним з найважливіших стратегічних завдань є створення

спільного мовного простору, що обумовило увагу і зусилля національних організацій, у тому числі Міністерства науки та освіти, до вирішення проблеми навчання мов. У межах лінгвістичної політики Ради Європи було визначено за мету: обрати концепцію навчання мов, що базується на демократичних, гуманістичних принципах.

Дослідження теорії і практики розвитку мовної освіти у Великій Британії, США та інших зарубіжних країнах отримали світове визнання. Поступове входження України у світовий простір актуалізує зростання потреби дослідження і порівняння теоретичних і практичних питань навчання іноземних мов та професійної підготовки вчителя, стратегій педагогічної та технологічної діяльності вчителя на сучасному етапі розвитку педагогічної науки у розвинених країнах та в Україні. Реалізація завдання професійного розвитку вчителя можлива в рамках цілісної системи педагогічної освіти, в якій в логічному взаємозв'язку повинні бути об'єднані всі три етапи – допрофесійний, оволодіння професією та післявузівський.

Здійснення ідеї неперервної освіти стимулює реорганізацію навчально-виховного процесу, актуалізує використання активних методів навчання, веде до оволодіння навичками самостійної роботи, індивідуалізує процес навчання, стимулює складання наскрізних програм, сприяє створенню таких умов, за яких студент самостійно прагне до підвищення рівня своєї освіти та загальної культури.

У зв'язку з цими тенденціями було внесено корективи в розвиток неперервної освіти в Україні, яка на сучасному етапі будується на основі принципів доступності, системності, варіативності, прогностичності та враховує всі соціально-економічні, технологічні та структурні зміни на різних етапах розвитку нашого суспільства.

Як окремий напрям у вищій освіті і в навчанні іноземних мов, зокрема, виділилася спрямованість на самостійну навчальну діяльність студентів, активізацію їхньої навчальної діяльності, розвиток і розкриття творчих здібностей. Цим й обумовлена актуальність обраної нами теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'явилися нові глибокі і змістовні дослідження педагогічних психологів: А.А. Бодалева, С.Г. Вершловського, С.Б. Єлканова, І.І. Ільсова, В.А. Кан-Каліка, С.В. Кондратьєвої, В.А. Крутецького, Н.В. Кузьміної, Ю.Н. Кулюткіна, Г.Н. Мальковської, Т.С. Полякової, П.А. Просецького, В.А. Сластьоніна, І.В. Страхова, Г.С. Сухобської, Л.М. Фрідмана, А.И. Щербакова та ін. Вони присвячені вивченню характерних рис діяльності й особистості вчителя, його педагогічних здібностей і майстерності, мислення, такту, тобто вивченню феноменології педагогічної праці. Останні роботи І.А. Зимньої, Г.А. Ковальова, А.К. Маркової, А.Б. Орлова й інших відкривають нову перспективу вивчення професійної праці вчителя.

Ці дослідження підготували перехід від фрагментарного і статичного розгляду педагогічної діяльності до розуміння праці вчителя як цілісної і психічної діяльності, що розвивається. Подібний перехід є потрібним для практики школи, що потребує подолання (і запобігання) таких негативних явищ

як ранні «педагогічні кризи», «педагогічні виснаження», «згоряння», професійна стагнація.

Їхнє подолання передбачає заміну авторитарної стратегії навчання індивідуально–розвиваючою стратегією. Остання вимагає суттєвої перебудови сформованого на цей момент погляду на психологію вчителя, його професійний розвиток. Така реалізація вимагає реконструкції принципів психолого–педагогічної теорії, системи понять, методів дослідження, тобто розробки психологічної концепції професійного розвитку вчителя. Новий підхід неминуче стає проектним, оскільки пов'язаний з побудовою складних об'єктів, що поєднують і конкретні дослідження, і проекти освітніх систем, стратегію і технологію неперервної освіти педагогів [2, 3].

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи, інституту та учня, студента потребує все нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності вчителя, в тому числі й вчителя іноземної мови, психолого–педагогічних умов її становлення. Що необхідно майбутньому вчителю іноземної мови, так це, перш за все, усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в навчальному середовищі, яке постійно розвивається, готовність до неперервного професійного самовдосконалення. Весь процес професійно–педагогічної підготовки має бути здійснюватися таким чином, щоб індивідуальна професійна сутність майбутнього вчителя стала однією з найважливіших його цінностей. Так в основу особистісно–професійного саморозвитку вчителя запропоновано покласти теоретичну модель індивідуальності вчителя як вихідне психолого–педагогічне поняття [4].

У психолого–педагогічних дослідженнях останніх років ми зустрічаємо поняття “професіограма вчителя”. Педагогічна діяльність описувалася під кутом зору тих вимог, що при її виконанні висувалися до вчителя. Цей підхід дає змогу накреслити шляхи підготовки вчителя–професіонала, але не дає цілісної картини суб'єкта діяльності й не розкриває механізмів професійно–педагогічної регуляції та саморегуляції. У структурі теоретичної моделі індивідуальності вчителя для психолого–педагогічного аналізу та визначення шляхів і засобів впливу і самовпливу дослідники виділили три основні, тісно взаємопов'язані підструктури: індивідуальну, особистісну, суб'єктну. Першим описав індивідуальність людини як інтеграцію “всіх властивостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності” [1].

У його роботах індивідуальність виступає як система, інтегральна властивість, яка виникла в результаті формування системи “індивід – особистість – суб'єкт”. Елементи цієї системи відображають певні сторони людини в її чисельних зв'язках, а індивідуальність як властивість, що виникла нещодавно і визначається структурою цілісної системи, характеризує людину як цілісну істоту.

Визначення понять “індивід“, “особистість“, “суб'єкт“ та “індивідуальність“ потрібне для розв'язання проблеми формування професійної індивідуальності вчителя та подальшого вибору ним оптимальної для себе педагогічної технології. Підструктури індивідуальності вчителя можна аналізувати та описувати за такою схемою: зміст, ситуації виявлення в

педагогічній діяльності, критерії оцінки, практична модель, шляхи та способи розвитку особистісних і професійних властивостей вчителя іноземної мови [4].

Постановка завдання. Автор ставить завдання дослідити основні тенденції професійно–педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, співвідношення традиційних та новітніх педагогічних стратегій у педагогічній діяльності вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття стратегії педагогічної діяльності все частіше зустрічається в вітчизняній науковій літературі, а також використовується в теорії ігор. Стратегії педагогічної діяльності викладачів різного рівня продуктивності відображують різний рівень (особисте) розуміння педагогом особливостей засвоєння інформації учнями, студентами. Нами виявлено, що викладачі високого рівня відводять особистій активності 52% часу, а 48% – залишають на учнів, студентів. Для малопродуктивних викладачів ці цифри складають відповідно 70% і 30%.

Вітчизняні педагоги визнають важливість поняття стратегії для діяльнісного підходу, тому що зміни в психіці учнів відбуваються під впливом тривалих і систематичних дій, від педагогів вимагається вміння конструювати майбутню діяльність, розробляти стратегію дій. Для високопродуктивної діяльності педагогів–майстрів характерна постановка надзавдання – тієї кінцевої віддаленої мети, якої можна досягти спільно при оптимальній організації діяльності.

Крім того, виділяються стратегічні, тактичні й оперативні завдання, що виникають безпосередньо в навчальному процесі. Стратегічні завдання – це завдання перспективного планування на тривалий час. Цей час – це відрізок часу, який відводиться на вирішення дидактичних та виховних завдань всього курсу навчання. Стратегічні навчання, наприклад, передбачають завдання формулювання кінцевої мети, вивчення теми або розділу курсу (ступінь засвоєння окремих елементів матеріалу), завдання складання програми вивчення теми або розділу курсу та визначення форм особистої діяльності та діяльності учня, студента. Вирішення цих завдань ґрунтується на аналізі рівня засвоєння учнями, студентами попереднього матеріалу. Тактичні завдання (відбір матеріалу, визначення послідовності його викладу, використання методів роботи на уроці) визначаються, виходячи з обраної вчителем стратегії. Оперативні завдання пов'язані з використанням прийомів та методів навчання для роботи з конкретним розділом матеріалу. Таким чином, поняття стратегії є часовим аспектом діяльності. Стратегічне завдання більше за тривалістю ніж тактичне й оперативне та менше ніж основне дидактичне й основне виховне завдання.

Стратегічне бачення навчального процесу та розгляд професійної діяльності вчителя як стратегії обумовлюється тривалим і постійним характером змін в освітніх системах в усьому світі при відносній стабільності цілей навчання. У своїй практичній діяльності вчителю необхідно вибрати не стільки варіанти, скільки пріоритети, найбільш придатні комбінації та послідовності дій. На наш погляд, успішна діяльність педагога визначається рівнем розвитку педагогічних вмінь: проектувального (відбір матеріалу), конструктивного (перетворення матеріалу), комунікативного (викликати інтерес до навчальної

діяльності), організаторського, гностичного (аналіз успіхів та труднощів у професійній діяльності учнів).

Серед педагогічних стратегій удосконалення професійної діяльності вчителя можна виділити: традиційні та інноваційні, індивідуальні та колективні, конструктивні та деструктивні педагогічні стратегії. Концептуальні підходи до моделювання діяльності вчителя в зарубіжних країнах, теоретичні та практичні дослідження англійських, американських учених у галузі освіти набувають особливого значення для вітчизняної педагогічної науки при вирішенні одного з найважливіших завдань – підвищення ефективності діяльності майбутнього вчителя іноземної мови на технологічному рівні.

Таким чином, все вищевказане дозволяє нам погодитися з тими вченими, які вважають, що педагогічна стратегія – це загальна характеристика професійно–педагогічної направленості діяльності вчителя на вирішення стратегічних, професійно та особистісно–значущих завдань на основі підходу принципу, потреб, реалізація яких пов'язана із самовдосконаленням та підвищенням ефективності професійно–педагогічної діяльності вчителя.

Для України як незалежної європейської держави, об'єктивно цілком виправдана спрямованість на входження до загальноєвропейського освітнього простору. В умовах інтеграції в освітній галузі відбувається формування спільних ціннісних орієнтацій, змісту, методів, форм, засобів навчання. Процеси створення, освоєння і застосування нововведень все більше поширюються в системі освіти і педагогічній науці. Конкретно – історична ситуація оновлення світу і суспільства, перебудови освіти зумовлює перманентність і націленість цих процесів на постійне сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики. У зв'язку з цим осмислення інноваційних освітніх процесів вимагає знання основних законів їх перебігу, принципів управління, структури та динаміки їхнього розвитку.

Найважливішою рисою сучасної освіти є зміни характеру навчання в контексті глобальних освітніх тенденцій, що одержали назву «мегатенденцій». До їхнього числа належать: неперервність освіти та її масовий характер; орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості; орієнтація навчання на особистість того, кого навчають, забезпечення можливостей саморозкриття цієї особистості [5].

Головною діючою особою будь–яких інновацій в системі освіти є вчитель як суб'єкт педагогічного процесу. Процес кардинальних змін школи і суспільства вимагають від вчителя переорієнтації його мислення на гуманістичні цінності адекватні характеру інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційні процеси мають найбільш давню історію і потребують всебічного вивчення в історичній ретроспективі. Сама проблема створення та втілення нововведення вимагає питання залежності і розповсюдження інновацій від вчителя, технології інноваційної підготовки, усунення психологічного бар'єру та ін.

Професійно–педагогічна підготовка вчителя іноземної мови, технолога педагога–професіонала ґрунтується на таких концептуальних положеннях: технологічність є домінуючою характеристикою діяльності людини, означає

перехід на новий ступінь ефективності, оптимальності навчального процесу. Як стверджує В.А.Сластьонін, технологія – це не данина моді, а стиль науково-практичного мислення; одним із найважливіших компонентів професійно-педагогічної культури вчителя іноземних мов є досконале володіння педагогічною технологією; згідно етапів вирішення педагогічного завдання незалежно від його змісту слід розрізняти загальні педагогічні технології (технологія цілеполягання, планування, конструювання та здійснення педагогічного процесу, технологія організації колективної діяльності тощо), а також індивідуальні педагогічні технології (педагогічне стимулювання діяльності студентів та оцінка їхніх результатів, технології ігрової діяльності, особистісно-орієнтованого навчання, модульного навчання, проблемного навчання тощо).

Спираючись на ці тенденції, враховуючи досвід зарубіжних та відчизняних методистів, ми вважаємо, що один з ефективних шляхів професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ є організація професійно-спрямованих занять через призму формування соціокультурної компетенції, що передбачає оволодіння майбутніми фахівцями сукупністю знань, навичок та вмінь, які б забезпечували формування в особистості готовності до професійної діяльності та міжкультурного спілкування.

Найголовнішим завданням для вищого навчального закладу є надання основ методологічної культури майбутнього вчителя, розширення його кругозору, пробудження інтересу до професійних знань, озброєння методами самоосвіти. Основна педагогічна функція викладача ВНЗ – не лише передача знань, а, насамперед, відтворення культури, підготовка інтелігентного і компетентного професіонала, формування спеціаліста “екстра-класу”.

Висновки та пропозиції. Таким чином, процес формування професійної особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності. Проведений аналіз формування професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови на сучасному етапі розвитку системи освіти не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми і потребує подальшого глибокого вивчення.

Література

1. Ананьев Б.Ч. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339с.
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970 – 114с.
3. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Педагогика, 1985. – С.72.
4. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. Вісник Академії пед.наук України. – 1994. – №5. – С.106.
5. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя // Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу.–Ніжин.:НДПУ,1999. – 174с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

В. Вишневський

– асистент кафедри педагогіки, голова Ради молодих вчених РВНЗ
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 37"19"

**ВСЕУКРАЇНСЬКА СПІЛКА ВЧИТЕЛІВ ЯК ВІДПРАВНА ТОЧКА
ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА**

Удосконалення сучасної системи освіти в Україні неможливе без звернення до педагогічних досягнень минулих поколінь. Особливого значення набуває вивчення педагогічної діяльності маловідомих постатей, творчість яких становить значний пізнавальний інтерес та практичне значення. Саме такою є педагогічна спадщина С. Черкасенка – українського письменника, педагога, просвітянина. Особливу роль у творчому становленні С. Черкасенка як активного громадського діяча зіграли його активна робота у створенні Всеукраїнської спілки вчителів та діячів народної освіти та участь у роботі з'їзду Всеросійського учительського союзу, де він представляв інтереси українського вчительства.

Совершенствование современной системы образования в Украине не возможно без обращения к педагогическим достижениям прошлых поколений. Особенное значение приобретает изучение педагогической деятельности малоизвестных личностей, творчество которых представляет значительный познавательный интерес и практическое значение. Именно таким является педагогическое наследие С. Черкасенка – украинского писателя, педагога, просветителя. Особенную роль в творческом становлении С. Черкасенка как активного общественного деятеля сыграли его активная работа в создании Всеукраинского союза учителей и деятелей народного образования и участие в работе съезда Всероссийского учительского союза, где он представлял интересы украинского учительства.

The perfection of the modern education system in Ukraine is not possibly without appealing to the pedagogical achievements of past generations. The special value is acquired by the study of pedagogical activity of little known personalities, creativity of which is presented by considerable cognitive interest and practical value. Just the same is pedagogical legacy, who was the Ukrainian writer, teacher and enlightener. Special role in the S. Cherkasenko's creative becoming as an active publicman was played by his active work in creation of the Allukrainian Teachers Union and Workers of Folk Education and his participating in work of Convention of the All-russian Teaching Union, where he was of interest the Ukrainian teachers.

Постановка проблеми. Своєрідність сучасної системи реформування українського освітньо–культурного простору полягає в серйозному ставленні до основних суспільних проблем та виокремленні ключових векторів розвитку держави, особливо в політичній, економічній та освітній сферах. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначає мету державної політики у сфері освіти як створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України.

В значній мірі досягненню поставлено мети в державних масштабах сприяє фундаментальне вивчення, об'єктивна оцінка та глибоке осмислення

діяльності та творчих доробків педагогічних персоналій, особливо маловідомих, з метою оптимального поєднання класичної педагогічної спадщини минулого з сучасними досягненнями наукової думки.

До маловідомих постатей, які присвятили своє життя удосконаленню та піднесенню рівня національної української освіти належить особистість С. Черкасенка, дослідження творчої спадщини якого розкриває «білі плями» розвитку педагогічної думки в Україні початку ХХ століття.

Аналіз досліджень і публікацій. Життєвий шлях та діяльність С. Черкасенка стали об'єктом дослідження провідних вчених, дослідників–краєзнавців, а саме – О. Сухомлинська, Н. Антонєць (біографія та педагогічна спадщина), Т. Жицька (театральна діяльність), С. Дяченко, Г. Калантаєвська, О. Олійник, В. Школа (літературна діяльність), О. Мишанич, Л. Ржепецький, А. Ситченко (біографія), В. Галущенко, В. Карнафель (загальна характеристика). Проте, в дослідження не достатньо уваги приділялось громадсько–педагогічній діяльності С. Черкасенка в контексті його участі у Всеукраїнській спілці вчителів та діячів народної освіти.

Тому, **метою** даної статті є дослідження діяльності Всеукраїнської спілки вчителів та її значення у педагогічному становленні С. Черкасенка.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової, офіційно–ділової та публіцистичної літератури свідчить, що поява С. Черкасенка на передових позиціях розвитку національної освіти була нерозривно пов'язана із проведенням у Санкт–Петербурзі Третього делегатського з'їзду Всеросійської спілки вчителів і діячів народної освіти. С. Русова (її С. Черкасенко з глибокою повагою називав «високо–шановна бабуся ідеї національної школи» [3, с. 12]), яка на той час очолила національну комісію при Центральному бюро Всеросійської спілки вчителів і діячів народної освіти, направила до Києва, а саме Б. Грінченку, прохання делегувати для участі в з'їзді двох представників Всеукраїнської спілки вчителів.

Дослідник Н. Антонєць у кандидатському дослідженні «Педагогічна діяльність Спиридона Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906–1940)» зазначає, що пізніше представниками від України на Третьому делегатському з'їзді Всеросійської спілки вчителів і діячів народної освіти були обрані шкільні вчителі С. Черкасенко та М. Крупський.

Звертаючись до вище названих подій у своїй статті «Всеукраїнська Спілка Учителів в 1900 р. р.» С. Черкасенко писав, що «То була перша спроба організації українського вчителства... для того, щоби вчителство теє назвати суто–українським, а спілку, яка мала скластися з нього, – всеукраїнською, бракувало рідної української школи. Але не треба забувати, що ідея українізації хоча б тільки народної школи, її здійснення здавалося таким близьким, досяжним» [3, с. 10]. Дійсно, аналізуючи ситуацію, в якій перебувало українське вчителство початку ХХ ст. із впевненістю можна сказати словами самого С. Черкасенка, що це були українські вчителі без української школи.

Фундаторами та організаторами Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти (до яких входив і С. Черкасенко) був розроблений статут об'єднання, основні положення якого вважаємо за потрібне розглянути, адже

лева частка з них була покладена в основу педагогічної діяльності самого С. Черкасенка, а саме:

«а) щоб на Україні заведено загальне, безплатне, обов'язкове, світське початкове навчання;

б) щоб кожний (окрема особа чи установа) мав право одкривати на власні кошти приватні школи;

в) щоб усією справою народньої освіти на Україні керував Український Національний Сейм незалежно від центрального уряду.

Увага. Се не торкається до приватних шкіл –

г) щоб у всіх національних школах для українського народу все навчання було українською мовою; так само щоб і інші народи на території України мали право на школи із своєю мовою;

д) щоб програми шкіл давали можливість переходити просто з нижчої школи до середньої і далі до вищої;

е) вивчення Закону Божого не повинно бути обов'язковим;

ж) щоб усе навчання, од нижчого до вищого – згодом стало безплатним» [3, с. 13].

Проаналізувавши дані положення, можна дійти висновку, що вони відрізняються високим рівнем демократичності та усвідомлення реальної соціально-політичної ситуації, що склалася в ті часи.

Для досягнення поставленої мети, у власні повноваження спілка вносила вільну критику існуючого шкільного ладу та діяльність уряду до його провадження, можливість організації колективних протестів вчителів та діячів народної освіти проти адміністративних дій уряду, організацію допомоги діячам освіти в задоволенні їхніх духовних потреб, юридичний захист вчителів та інших учасників навчально-виховного процесу, пропаганду ідей спілки серед широких мас населення тощо. Зауважимо, що якби дійсно спілка мала б такі повноваження довгий час, сучасний стан соціально-культурного розвитку українського соціуму знаходився б на щабель вище.

Дослідник Н. Антонець вказує, що С. Черкасенку та М. Крупському в рамках їхньої участі у Всеросійському з'їзді учителів учасниками Всеукраїнського з'їзду були поставлені конкретні завдання: «1) виступити з доповіддю про становище освітньої справи в Україні; 2) поінформувати про створення Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти; 3) добиватися федеративного принципу побудови Всеросійської спілки та визнання національних об'єднань повноправними членами цієї організації» [1, с. 55], а це в свою чергу вимагало від доповідачів серйозної підготовки та внутрішнього розуміння окреслених проблем та перспектив. Якщо з останнім було все добре, то про підготовку до виступу С. Черкасенко писав: «Вирахувавши, що приїдемо трохи чи не просто на конференцію, а тому не встигнемо щось там скласти на місці, ми писали той доклад у вагоні, використовуючи ті хвилини, на які поїзд зупинявся по станціях» [3, с. 16].

Аналіз історичної наукової та публіцистичної літератури свідчить, що через нестабільну політичну ситуацію у Петербурзі, перший Всеросійський з'їзд учителів відбувся 6–12 червня 1906 року в селищі Юстілля (Фінляндія), про саму

країну С. Черкасенко говорив, що вона «в той час була за межами «досягаемости», а тому й давала притулок усім, ким занадто вже цікавився російський коронований кат» [3, с. 17].

Описуючи селище, С. Черкасенко зазначав, що воно було невеличким і що «на березі каналу розкидало свої невеличкі, але чепурні дерев'яні хатки всюди по лісі, лишивши над каналом тільки крамничку, кілька домиків з дачниками і дачну гостинницю, в якій учительство числом щось чотирьохсот людей знайшло все потрібне: і їжу й ночівлю» [3, с. 17].

Наведений опис яскраво свідчить про демократичність та гостинність фінляндського суспільства, про високий рівень його внутрішньої культури та її зовнішній прояв.

Дослідження біографії та педагогічних ідей С. Черкасенка дає змогу стверджувати, що Фінляндію як висококультурну країну, він неодноразово згадуватиме у подальших своїх дослідженнях. Особливої уваги у даному аспекті заслуговує інформація у рубриці «3 життя» журналу «Світло» за 1910 рік.

В ній С. Черкасенко зазначає, що «один з учителів-екскурсантів, пробуваючи з товаришами у Фінляндії, лишив їм записку, що після того, як він побачив справжню культуру, культурне життя в північній, убогій країні, він не в силі вже повернутись до себе на південь, у свою розкішну й багату природою, але заселену бідним і темним людом, південну країну (Полтавщину). Вчитель кинувся у водоспад Іматру» [2, с. 57]. В силу своєї специфіки цей водоспад раніше називали «Фінляндською Ніагарою» [Див. 6].

Коментуючи таку неординарну ситуацію, звернемося до думок самого С. Черкасенка, який зробив це чи не якнайкраще. Він пише, що цей випадок «свідчить про те, якою неможливою, задушливою зробилась атмосфера, в котрій людина мусить жити. Треба бути чимсь незвичайним, треба задушити в собі всі кращі почуття, бажання, поривання, щоб мати хоч яку-будь охоту існувати в сучасних умовах, і лихо тому, хто бажав, чи бажає зберегти не попсованим, непокаліченим, незачепленим своє духовне, а часом і тілесне обличчя, хто змагатиметься проти морального здичавіння: коли то буде людина сильна духом, вона, зневірившись, тікатиме світ-за-очі після тяжкої праці й надлюдських зусиль затримати надовше свіжість душі; а коли то людина квола, хворобливо вразлива, – вона шукатиме своєї Іматри» [2, с. 57].

Ці спогади яскраво свідчать про глибоке розуміння С. Черкасенком стану, в якому перебувала тоді українська освіта, ситуації, в якій опинилось українське вчительство та психології людини, яка існувала в неможливих умовах антинаціональної освітньої політики держави.

Аналізуючи роботу самого з'їзду, С. Черкасенко підкреслює, що він «у великій своїй більшості одразу виявив яскраву тенденцію лишитись у своїй праці вузько-професійних рямках, не зважаючи на те, що політика так і перла з кожної фрази і промовців, які говорили про завдання з'їзду, обмірковували по пунктах статут Всеросійського Учительського Союзу, і промовців, які робили доклади з місць» [3, с. 17]. Це зайвий раз доводить думку про те, що освітні процеси в країні залежали від політичної ситуації, та ставлення влади до учительських проблем і думок щодо їх вирішення.

Підбиваючи підсумки з'їзду, С. Черкасенко звертає увагу на те, що «... виходить, і Всеукраїнська Спілка Учителів дістала санкцію, як така. Правда, політичні пункти нашого статуту не було ухвалено, а пораджено кожному, хто, крім усього, хоче бути й політиком, записатись у відповідну партію і там працювати в сій сфері. ... слова *український учитель* (курсив автора. – В. В.) вже не є політичним гаслом, а простісенким собі означенням певної почесної професії» [3, с. 18]. Здавалося б, перед українським вчительством відкривались широкі перспективи для діяльності на поприщі розвитку української національної освіти, проте ситуація виявилась набагато складнішою.

Спиридон Черкасенко пише: «Яка ж доля випала першій Всеукраїнській Спілці Учителів?.. Се, певне, відомо всім. Така сама, як і Всеросійському Учительському Союзові. Небавом почалися карні експедиції Миколи II, і ідея всеросійського єднання учителів знов пірнула під землю аж до наших часів. Завдяки тому, що вчасно було обачно вжито засобів перестороги і дальшу діяльність Союзу, як і Спілки добре законспіровано, розплатились за звагу єднання в союз довелось тільки не багатьом менш обережним товаришам» [3, с. 18]. Також автор зазначає, що діяльність Всеукраїнської спілки припинилась. Були і спроби знову об'єднати українське вчительство пізніше і якрах з цією метою був заснований журнал «Світло», який за слова С. Черкасенка «не давав погаснути ідеї української школи й свідомості українського учителя» [3, с. 18]. Зазначені факти свідчать про велике бажання та реальні дії свідомої української освітньої еліти, до якої входив і С. Черкасенко, щодо безперервного розвитку національної школи в складних політико-соціальних умовах початку ХХ століття.

Висновки. На основі викладеного матеріалу можна дійти висновку, що створення Всеукраїнської спілки вчителів та діячів народної освіти, участь у з'їзді Всеросійського учительського союзу стали для ще молодого на той час С. Черкасенко потужним стимулом для формування власних освітніх орієнтацій та сприяли розширенню професійного світогляду педагога.

Література

1. Антоненко Н. Б. Педагогічна діяльність Спиридона Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906–1940): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 221 с.
2. Провінціал. [Черкасенко С.] З життя // Світло. – 1910. – Кн. 1. – С. 56–59.
3. Черкасенко С. Всеукраїнська Спілка Учителів в 1900 р. р. // Вільна українська школа. – 1917. – № 1. – С. 10–19.
4. Черкасенко С. Кілька слів про українізацію народньої школи // Вільна українська школа – 1917. – № 2. – С. 68–74.
5. Черкасенко С. Те, без чого не обійдешся // Світло. – 1913. – Кн. 2. – С. 3–5.
6. http://roalexa.ya.ru/replies.xml?item_no=16952&ncrnd=6175 (Короткий відеоролик із сучасним видом водоспаду «Іматра» у Фінляндії).

М. Гайдур

– здобувач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 378.148

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Загальнотеоретичний підхід до змісту й організації професійної підготовки вчителя закладений у працях А. І. Арсеньева, Н. І. Болдирева, Ф. Н. Гоноволіна, В. С. Ільїна, Н. В. Кузьміної, Ю. Н. Кулюткіна, Н. Д. Льовітова, І. Т. Огородникова, Н. А. Петрова, А. І. Піскунова, В. А. Слстєніна, А. І. Щєрбакова. Необхідно підкреслити єдність, взаємозалежність і обумовленість основних компонентів загальнопедагогічної підготовки, що є процесом навчання студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики та її результат, характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок.

Общетеоретический подход к содержанию и организации профессиональной подготовки учителя заложен в работах А. И. Арсеньева, Н. И. Болдырева, Ф. Н. Гоноволіна, В. С. Ильина, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Левитова, И. Т. Огородникова, Н. А. Петрова, А. И. Пискунова, В. А. Слстєнина, А. И. Щєрбакова. Не обходимо подчеркнуть единство, взаимозависимость и обусловленность основных компонентов общепедагогической подготовки, которая является процессом обучения студентов в системе учебных занятий по педагогическим дисциплинам и педагогической практике и ее результат характеризуется определенным уровнем развития личности учителя, сформированностью общепедагогических знаний, умений и навыков.

General theoretic approach to maintenance and organization of professional preparation of teacher is stopped up in works A. Arseneva, N. Boldireva, F. Gonobolina, I. Ilina, N. Kuzminoy, Y. Kulyutkina, N. Levitova, A. Ogorodnikova, N. Petrova, A. Piskunova, I. Slstenina, A. Sherbakova. Not walked around to underline unity, interdependence and conditionality of basic components of generalpedagogical preparation, which is a process of teaching of students in the system of lessons on the pedagogical disciplines and pedagogical practice and its result is characterized by the definite level of development of teacher personality, formed of generalpedagogical knowledges, abilities and skills.

Актуальність проблеми. Комплекс суспільно–соціальних явищ, вторгається в систему традиційного шкільного навчання й виховання, формує концептуально нові позиції та методи професійної підготовки майбутніх учителів. Як показують результати різних досліджень, вивчення масового педагогічного досвіду принципи особистісно орієнтованої, діалогової взаємодії з дитиною, принципи навчання, побудовані на розвитку творчого, а не репродуктивного засвоєння знань до цього часу не розроблені як практичний інструмент вчителя початкових класів. Це викликає відповідні труднощі в організації педагогічного процесу, навчально–пізнавальної діяльності та виховної роботи з учнями початкових класів.

Ступінь розробленості проблеми. В розвитку теорії педагогічної освіти існує ряд значних досліджень, ЯКІ розкривають закономірності професійної

підготовки й формування особистості педагога. Загальнотеоретичний підхід до змісту й організації професійної підготовки вчителя закладений у працях А. І. Арсенєва, Н. І. Болдирєва, Ф. Н. Гоноболіна, В. С. Ільїна, Н. В. Кузьміної, Ю. Н. Кулюткіна, Н. Д. Льовітова, І. Т. Огородникова, Н. А. Петрова, А. І. Піскунова, В. А. Сластьоніна, А. І. Щербакова. Ряд дослідників аналізує цю проблему в контексті загальнопедагогічних умінь (О. А. Абдулліної, О. А. Морозової), базуючись на фундаментальних працях В. Г. Ананьєва, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, А. Т. Ковальова, В. А. Крутецького, Е. І. Міларана, А. В. Петровського, Н. К. Платонова, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова, що висловили теоретичні основи формування різноманітних умінь педагогів, охарактеризували їх поняття та структуру.

Мета статті: визначити теоретичні підходи до професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Основний зміст статті. Реалії сьогодення вимагають внесення коректив у процес професійного навчання студентів педагогічних ВНЗ, проведення цілеспрямованої роботи по підготовці майбутніх учителів до використання в роботі з молодшими школярами методів і прийомів розвитку інтересу до навчально–пізнавальної діяльності.

Проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів у системі вищої педагогічної освіти розглядалася протягом усього розвитку вищої школи. Рішення цієї проблеми представляється принципово важливим і необхідним, перш за все тому, що оновлення існуючої системи професійної освіти у вузі продовжується з урахуванням сучасного соціального замовлення, актуалізації ідей гуманістичної педагогіки.

Предметом дослідження у вузівській педагогіці стали сторони формування особистості вчителя. Наприклад, Л. Ф. Бенедітова, А. В. Дмитрієв, З. В. Кабанова, Т. В. Лисовський вивчали певні якості особистості вчителя; психолого–педагогічним, естетичним знанням, умінням і навичкам студентів педагогічних внз присвячено роботи М. А. Верб, Т. С. Комарової, О. В. Ларміна, Н. Л. Лейзерова, І. А. Семенова, І. Л. Старіченко. Виконано ряд досліджень, що розкривають логіку й закономірності підготовки майбутніх учителів до різних напрямів педагогічної діяльності в школі, серед яких дисертації А. І. Антіпової, Г. А. Арутюнової, Н. Ф. Белокур, М. І. Волошиної, Н. І. В'юн, Р. А. Єреміної, С. М. Корнієнко, Н. Ю. Крутогорської, Л. А. Легостаєвої, А. В. Марінкевич, А. І. Міщенко, Н. Я. Савун, А. Б. Сірих, О. Н. Соловйової, В. І. Спіріної, О. А. Сурудіної, Н. І. Фатєєвої, Н. А. Томіна, Н. Я. Яковлевої. Особливий інтерес для нашого дослідження представляють роботи вчених, присвячені формуванню особистості майбутнього вчителя, перш за все праці В. А. Сластьоніна та його учнів: Х. А. Абдукарімова, І. Н. Андрєєвої, Р. М. Асадулліна, О. С. Бабаєва, Л. Я. Бондаренко, О. Г. Буланової, А. І. Комірної, М. І. Волошкіної, О. А. Дубицької, С. А. Завражїна, І. Ф. Ісаєва, О. В. Кашина, Н. Ю. Крутогорської, О. А. Льованової, Н. А. Матвєєвої, А. І. Міщенко, Н. Є. Можара, І. Ф. Плетневої, В. Г. Плеханова, І. Т. Пухової, Н. Н. Савіної, Г. А. Самодової, Г. П. Толкачов, Л. Д. Трепоухової, Н. Д. Хмель, О. М. Шиянова

[1; 2]. Це єдиний науковий напрям, у межах якого досліджувалися різні аспекти єдиної проблеми підготовки вчителя.

Методологічно важливе трактування особистості як такого рівня розвитку людини, на якому її вчинки детермінуються не тільки тими або іншими зовнішніми обставинами, але провідним є опосередкування внутрішніми умовами: світоглядом, цільовими стратегічними установками, всім ладом мотиваційно–потребнісної сфери. Як ключове поняття „особистість”, підкреслює В. А. Сластьонін, виконує функцію вичленування основного принципу – принципу особистісного підходу. Вчитель виступає як активний об’єкт, який реалізує в професії свій спосіб життєдіяльності, готовність приймати на себе відповідальність. Йдеться про такий рівень внутрішньо детермінованої соціальної активності, при якому вчитель виявляється в змозі діяти незалежно від приватних ситуацій і обставин, творити ці обставини, виробляти стратегію, інакше кажучи, – про наднормативну, надситуативну активність учителя. Як відомо, особистість, формується в провідній діяльності. Для вчителя такою є педагогічна діяльність, освоєння якої починається в період професійного навчання. Процес формування особистості розглядається з позиції органічного поєднання принципів діяльності, суспільних відносин і спілкування. Хоча діяльнісний підхід був і залишається провідним і продуктивним, обмежуватися в характеристиці особистості вчителя тільки рамками діяльнісного підходу означає повністю зануритися в наочно–технологічну сторону педагогічної праці. Але ж відомо, що саме соціальні, конкретно–історичні умови, тип суспільних відносин детермінує сам характер діяльності. От чому принцип суспільних відносин висувається при дослідженні соціально–активної особистості на перший план. Тільки в рамках цього принципу можна розглядати особистість учителя як сукупність – суспільних відносин, що реалізуються вчителем в його професійній та інших сферах життєдіяльності. Організація праці повинна забезпечити розвиток особистості, її професійне довголіття, розкриття її творчого потенціалу, діалектику управління й самоврядування, демократизацію соціально–виробничих структур на основі розвитку відповідальності, свідомої дисципліни, ініціативи, заповзятливості.

В повсякденній життєдіяльності вчителя, підкреслює В. А. Сластьонін – суспільні відносини реалізуються не тільки в професійній і суспільній діяльності, але і в багатоякісних і багат шарових структурах спілкування. Причому, якщо до останнього часу спілкування розглядалося лише як комунікативний компонент наочної діяльності, не виводячи дослідників за рамки суб’єктивно – об’єктивних відносин, то тепер спілкування визначають як особливу форму людських суб’єкт – суб’єктних відносин, відкриваючи винятковий за діапазоном і якісною своєрідністю шар досліджень проблем формування і функціонування вчителя, бо спілкування в життєдіяльності вчителя виступає не тільки як спосіб професійної дії, але і як сфера його особистісного розвитку (емоційного, інтелектуального, інформаційного обміну), і як спосіб самоствердження людини, входження в спільну діяльність. Підхід до спілкування як особливого способу включення вчителя в спільну педагогічну діяльність яскраво простежується в дослідженнях В. Г. Максимова,

А. В. Мудрика, Н. Я. Тамаріної, Є. Д. Тлеулова, Є. Н. Шиянова. До особливо значущих робіт, присвячених проблемам взаємодії та спілкування в структурі „вчитель–учень, відноситься монографія А. В. Мудрика „Спілкування як чинник виховання школярів”, в якій вперше дається педагогічна характеристика типів спілкування, оцінюється роль спілкування в колективі і в процесі формування особистості, визначаються доцільні напрями педагогічної дії на характер спілкування. Цій же проблемі присвячено роботи Н. П. Анікеевої, Л. П. Буєвої, Я. Л. Коломінського, Л. І. Новікової.

Висновки. Отже, необхідно підкреслити єдність, взаємозалежність і обумовленість основних компонентів загальнопедагогічної підготовки, що є процесом навчання студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики та її результат, характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованістю загальнопедагогічних знань, умінь і навичок.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку в учнів інтересу до навчально–пізнавальної діяльності.

Література

1. Толкачев Г. П. К проблемам модернизации профессионального образования // Инновации в образовании. – 2006. – № 2. – С. 78.
2. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: Автореф... дисс. д. пед. н. – Киев, 1986. – 42 с.

І. Козацька

– аспірант Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Зміст статті присвячений історичному переосмисленню всіх процесів, що відбувалися в системі вищої освіти України у другій половині ХХ століття.

Содержание статьи посвящено исследованиям экономических и социально–политических проблем общества, которые способствуют реформированию системы высшего образования Украины во второй половине ХХ века.

The table of contents of the article is devoted to researches of economic and socio–political problems societies which are instrumental in reformation of the system of higher education of Ukraine in the second half of XX century.

Метою статті є дослідження соціально–політичних та економічних напрямів розвитку суспільства, які сприяли трансформації системи вищої освіти України у другій половині ХХ століття.

Актуальність теми зумовлена визначенням та історичним переосмисленням процесу модернізації системи вищої освіти за останні пів століття.

Вища освіта, являє собою сукупність систематизованих знань та практичних навичок, які дозволяють студентів розв'язувати теоретичні та практичні задачі за профілем підготовки, використовуючи та творчо розвиваючи

сучасні досягнення науки, техніки та культури. Однією з головних задач педагогічного процесу підготовки учителів математики середньої (загальноосвітньої) школи є перетворення особистості студента в учителя–професіонала, що здатен розв'язувати різнопланові задачі, які пов'язані з навчанням та вихованням школярів.

Володіючи значним науковим потенціалом та виступаючи головними установами освіти, університети традиційно є найбільшими центрами підготовки спеціалістів. Їх покликанням є забезпечення кадрами найрізноманітніших сфер життя суспільства: науково–дослідницької та політичної, культурної та правової, адміністративної та промислової, сільськогосподарської, медичної, органів освіти та ін.

На початку 50–х років ХХ століття в Радянському Союзі найбільшої популярності набувають спеціальності романтично–технічної направленості: інженери–новатори, вчені та ін. Вступ до вищого навчального закладу є мрією майже кожного випускника школи, який добре вчився. На зміну сталінським догмам про відносини між державою та вищою школою, при яких вважалося, що тільки вища школа може забезпечити кадрове відтворення правлячого класу («кузниця кадрів»), на зміну прийшла нова соціопсихологічна тема епохи, згідно з якою «вища освіта це школа для особистостей». [2]

Не зважаючи на спроби М. С. Хрущова переорієнтувати школярів на працю в промисловому та сільському господарстві після отримання середньої освіти, основна маса випускників прагне вступити до вищих навчальних закладів. Посилення в середній школі виробничої практики, прийом до університету, лише при наявності трудового стажу – все це йшло за рахунок зниження знань основ наук та породило систему репетиторства, фактично невідому в країні в попередні роки. [1]

В педагогічній освіті саме в цей час проходила перебудова, під час якої було переглянуто навчальні плани та програми для студентів педагогічних спеціальностей, а саме збільшено кількість годин на викладання педагогічних та психологічних дисциплін. Десятиліттям пізніше керівництво СРСР започаткувало перебудову системи загальноосвітньої математичної підготовки через впровадження реформи «New Math», розпочатої в 60–і роки під керівництвом О. І. Маркушевича. Ця реформа, окрім оновлення шкільних підручників, перегляду навчальних планів та модернізації навчального процесу, передбачала також і певні зміни в системі підготовки вчителів математики в педагогічних інститутах. [5]

Соціально–психологічні та педагогічні підсумки відлиги дали надію на можливість динамічного розвитку радянської системи освіти. Почалося виховання молодого покоління, здатного перетворити ці можливості в реальний процес модернізації країни. Це досить ясно розуміли і на Заході. В 60–і рр. в США, після вражаючих успіхів Радянського Союзу в космічній гонці, детально вивчається радянська система підготовки науково–технічних кадрів. Багато чого було перейнято та впроваджено, особливо схема підготовки на радянських фізико–технічних спеціальностях. На противагу цьому, самим Радянським Союзом ці наукові успіхи оцінені не були. У роки "застою" в суспільному житті країни

набувають популярності охоронно–консервативні тенденції, і це не могло не позначитися на школі. За всю історію радянської вищої освіти вперше виникла певна тенденція до деградації системи освіти. Більше того, починаючи з 60–х спочатку було призупинено планові темпи росту числа студентів, а потім поступово почали скорочувати чисельність вищих навчальних закладів. [2] Державні вимоги до школи як до суспільного інституту змінили напрямок в інший бік: країні почало не вистачати робочої сили, без якої бідувала технічно відстала індустрія СРСР. Фізико–технічний напрямок освіти при цьому ліквідовано не було, але увага держави до спеціалізованих шкіл помітно слабшала. В центр уваги держави знову потрапили ПТУ, що були забуті в хрущовську добу. Стих і інтерес до фізико–математичних шкіл, цих кузень еліти періоду "відлиги", підготовка майбутніх абітурієнтів все частіше ставала лише сімейною справою.

З метою професійної адаптації випускників з 1972 р. було введено річне стажування молодих спеціалістів на підприємствах народного господарства. Всебічне зміцнення зв'язків вузів з виробництвом в усіх напрямках (виробнича практика та стажування, організація філій профілюючих кафедр на виробництві, лабораторій, учбово–науково–виробничих об'єднань та ін.) і на цій основі поліпшення професійної підготовки фахівців були основними завданнями вищої школи. Цей етап розвитку вищої школи характеризується не тільки збільшенням обсягу та розширенням тематики науково–дослідної роботи, але й зростанням ролі наукової діяльності вищої школи в загальнодержавному масштабі.

У другій половині 70–х років почався процес зниження престижу університетської освіти, що було пов'язано з економією державних коштів на освіту, інвестиції вкладувалися в розвиток наукових досліджень в академічних інститутах, а університетська освіта отримувала крихти. [1]

У період з 1960 по 1980 роки вища освіта переживала не найкращий період свого існування. Досить тривалий час на вступ до вищого навчального закладу могли розраховувати лише ті, хто досить добре закінчив середню школу. У той же час країні потрібні були вчителі, і вступити до інституту на педагогічну спеціальність було значно легше, ніж до інших вузів. Тому в них часто потрапляли люди, які не мали покликання до педагогічної професії, а лише бажання мати диплом про вищу освіту. Після розподілу на робочі місця, що існував в радянський період, майже всі вони ставали вчителями в школі.

Однією з причин невідповідності освіти, що давала середня школа, вимогам необхідним для вступу до вузу, складалася в недостатньо високій якості багатьох шкільних підручників. Не могло допомогти вирішити власне кажучи питання про підручники і проведення конкурсу на написання нових підручників для того, щоб кращі з представлених на конкурс рекомендувати в якості основних для використання в школі. Написати відразу вдалий підручник, який буде задовольняти необхідним вимогам, практично неможливо. Після написання підручника необхідно провести повноцінний експеримент з впровадженням його в експериментальні класи. Важко собі уявити випадок, коли після перевірки підручник не буде мати потребу в доповненні чи взагалі переробці.

Погоджена робота середньої школи та вищих навчальних закладів зникла в результаті реформ середньої освіти в 60–80–і роки, що пов'язані насамперед з

новою хвилею професіоналізації та політехнізації середньої школи, що привела, зокрема, до скорочення навчальних годин з математики та фізики. Зниженню рівня знань випускників загальноосвітніх середніх шкіл безумовно сприяло скасування перехідних з класу в наступний клас іспитів та, звичайно, зниження вимог на випускних іспитах. Реформи 60–80-х років багато в чому проводилися на основі ідей, пов'язаних з політичними лозунгами країни, та довели (як це було відзначено вище) повну неспроможність при спробі модернізувати систему освіти.

В середині 80-х рр. було проведено реформування загальноосвітньої та професійної школи. Вищі навчальні заклади України робили значний внесок в її реалізацію. Основні заходи, спрямовані на вирішення питань Реформи, дали деякі позитивні результати. Помітно покращилася якість навчання в вузах, як в плані наукової підготовки студентів, так і у відношенні їхньої психолого-педагогічної готовності до роботи в школі. Цьому сприяв курс на цільову підготовку вчителів. На основі спільної діяльності поступово почала складатися система довузівської підготовки та відбору абітурієнтів.

З 1984 року педінститути та університети почали проводити цільовий прийом по напрямках педрад шкіл, органів освіти на факультети, що займалися підготовкою педагогічних кадрів. Однак, це мало не завжди позитивний результат. Недосконала діагностика спрямованості та здібностей абітурієнтів не завжди дозволяла приймати на навчання тільки тих, хто був схильний до педагогічної діяльності.

Час з середини 80-х до початку XXI століття – це період політичної дезінтеграції радянської імперії (1985–1991) та створення на її руїнах нових держав, території яких співпадають з колишніми радянськими республіками. У результаті цих процесів радянська ідеологія з вражаючою швидкістю зникає з суспільної свідомості. Реформа системи освіти виступає як необхідний механізм для пристосування до даних змін. Реформа, або лише модернізація необхідна, коли сам зміст, методи та структура освіти не відповідають новим соціальним запитам суспільства, коли зміст загальної освіти усе більше відстає від глобальних тенденцій становлення інформаційного, постіндустріального суспільства в умовах постійних культурних, політичних та технологічних змін. [3]

Після здобуття незалежності в Україні почала формуватися власна політика в області вищої освіти, яка була орієнтована на досягнення сучасного світового рівня, відродження національного характеру, відновлення змісту, форм та методів навчання, збільшення інтелектуального потенціалу нації. Вищі навчальні заклади маючи у своєму розпорядженні провідних вчених-педагогів, комплекс науково-дослідних та освітніх підрозділів, виступали культуроосвітніми центрами, що проводили велику роботу з поширення знань та досягнень в області природничих та гуманітарних наук серед молоді, викладачів середніх та середньо-спеціальних навчальних закладів, службовців та інженерно-технічної інтелігенції.

Швидкі політичні, соціально-економічні зміни, що відбулися після розпаду Радянського Союзу прискорили процес реформування системи освіти та відновлення змісту освіти в усіх країнах цього регіону. Докорінні зміни в змісті вищої освіти пов'язані з розробкою та впровадженням в 1988–93 р. нових

навчальних планів, існування яких наблизило вищу освіту до вимог, пропонуваного суспільством та освітою для сучасного спеціаліста.

Для 90-х рр. характерна тенденція, пов'язана з підготовкою в вищих навчальних закладах висококваліфікованої педагогічної інтелігенції. На шляху до досягнення цієї мети: у державні документи та навчальні плани було закладено ідеї гуманізації та гуманітаризації педагогічної університетської освіти, помітним стало місце культурологічних, загальнорозвиваючих дисциплін у змісті вищої та середньої освіти. [4]

Висновки. Вища освіта займає важливе місце в суспільстві: в системі соціально-економічних, політичних, духовних та національних відносинах. Інтерес до вищої освіти заключається в розумінні того, що найважливішою цінністю та основним капіталом суспільства є людина, здатна до пошуку та засвоєнню нових знань для прийняття нестандартних рішень. Соціальні смисли, що формуються в процесі еволюції суспільства не можуть бути використані без базових старих. Тому для дієвого та цілеспрямованого розвитку суспільства необхідний постійний процес вдосконалення людського потенціалу, що неможливо без розвитку системи вищої освіти.

Література

1. Аврус А. И. История российских университетов: Очерки / Моск. обществ. науч. фонд. – М., 2001. – 86 с
2. Буряк А. Методология в России: Эволюция социальных смыслов советского образования. Период с 1945 г. до конца 1960-х. – [Електронний ресурс] http://v2.circle.ru/personalia/odi/bouryak/about_yak1/main.html.
3. Буряк А. Методология в России: Эволюция социальных смыслов советского образования. Период с конца 1960-х гг. до начала XXI в. – – [Електронний ресурс] http://v2.circle.ru/personalia/odi/bouryak/about_yak2/main.html.
4. Леонтьев А. А. История образования в России от древней Руси до конца XX века [Електронний ресурс]]: стаття / А. А. ЛЕОНТЬЕВ/ www.rustrana.ru
5. Лодатко Є. О. Математична культура і професійна компетентність учителя початкових класів // Індустрія інтелекту. – Київ, 2006. – 11 с. – Деп. в Науковому видавництві «Індустрія інтелекту» 13.10.2006 // Анот.: Енциклопедія: Библиотечно-библиографическая База знаний и опыта/ Государство. Наука. Образование. – [Електронний ресурс]: URL=http://www.atlas-w.com/client/docs_check.php?id=93384&type=2

О. Новікова

– Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського
навчально-консультаційний пункт (м. Севастополь)

УДК 37 (092)

ВИВЧЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Х.Я.ГЮББЕНЕТА НА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВИТИ

В современных условиях непрерывного реформирования, демократизации и обновления жизни нашего общества нужны знания о педагогическом наследии тех

педагогов, которые в свое время сделали значительный вклад в перестройку национальной педагогической мысли. К таким персоналиям относится личность Христиана Яковлевича Гюббенета, который сыграл большую роль в становлении высшей школы на Украине во второй половине XIX века.

Given the current situation of the continuous reforming, democratization and renovation of the life of our society, some special knowledge concerning pedagogical heritage of those pedagogues, who in their time made a significant contribution to the alteration of national educational ideas, is required. To such prominent figure one can refer Xristian Jakovlevich [Gjubbenet](#) who played an important part in the formation of the Higher School in Ukraine at the 2nd part of the twentieth century.

Постановка проблеми. Сучасна політика України визначає освіту як основу розвитку особистості, суспільства, нації і держави, спонукає до вивчення й актуалізації досвіду попередніх поколінь, прогнозує можливості і варіанти новітніх освітніх систем, забезпечує поєднання сучасних теоретичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки в Україні.

У зв'язку з цим модернізація системи вищої освіти в Україні потребує вивчення і узагальнення перспективних авторських ідей, досвіду науковців, зокрема другої половини XIX ст. Цей період відзначений соціально-економічними і культурними перетвореннями в суспільстві і системі освіти України. Проблемі вищої школи того часу (автономізація університетів, визначення переважаючого типу вищого навчального закладу), до розв'язання яких були причетні прогресивні педагоги (В. І. Вернадський, М. І. Пирогов, І. О. Сікорський), актуалізуються в сучасних умовах.

Ступінь розробленості проблеми. Важливе місце серед науковців другої половини XIX ст. належить Христіану Яковлевичу Гюббенету. Х. Я. Гюббенет – науковець, громадський діяч, викладач вищої школи, де він працював понад двадцять п'ять років свого життя. Науково-педагогічна діяльність Х. Я. Гюббенета, його дослідження з історії розвитку університетської освіти, викладацький досвід, зміст і методика викладання авторських навчальних курсів, актуалізуються в сучасних умовах розбудови вищої школи в Україні.

Звернення до творчої спадщини Х. Я. Гюббенета спричинене, по-перше, усвідомленням самотності постаті українського вченого-педагога; по-друге, важливістю його наукових ідей і досвітку для розвитку української наукової думки; по-третє, наявністю зв'язків між педагогічною діяльністю вченого й проблемами розвитку вищої освіти в Україні.

Вивчення наукової спадщини Х. Я. Гюббенета розпочато в дореволюційній історіографії: М. Ф. Владимирський-Буданов, Л. П. Добровольський, В. С. Ікоников, П. М. Мілюков, Н. І. Пирогов, М. О. Чистович. Однак ці дослідження мали фрагментарний характер.

У радянський період обмеженість вивчення спадщини Х. Я. Гюббенета, викликана ідеологічними міркуваннями дослідників Я. Акодуса, С. П. Бурова, Н. А. Оборіна, М. П. Постолова, не дозволила достатньою мірою освітити науково-педагогічну діяльність вченого.

Наприкінці XX ст. акцент дослідження спадщини вченого переноситься в площину дослідження науково-педагогічної діяльності. Викладацької діяльності

Х. Я. Гюббенета у вищій освіті присвячено окремі публікації (М. П. Бочка, О. М. Тарасенко) але узагальнююче дослідження науково–педагогічної спадщини Х. Я. Гюббенета відсутнє. Так, не достатньо досліджено: науково–викладацьку, організаційно–управлінську, видавничо–педагогічну, громадсько–просвітницьку діяльність.

Таким чином, потреба у цілісному аналізі змісту науково–педагогічної діяльності Х. Я. Гюббенета в контексті модернізації національної освіти, а також недостатній рівень розробленості проблеми зумовили вибір теми дослідження: „Науково–педагогічна діяльність Х. Я. Гюббенета (1847–1871 рр.)”.

Зв'язок теми з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження пов'язана із планом науково–дослідною роботою РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” „Розробка інноваційних технологій підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах поля культурного освітнього простору” (№ 0103V004597).

Мета дослідження: здійснити цілісний історико–педагогічний аналіз науково–педагогічної діяльності Х. Я. Гюббенета в другій половині ХІХ ст., обґрунтувати можливості використання його ідей в реформуванні сучасної вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначені **основні завдання дослідження:**

1) розкрити тенденції розвитку вищої освіти в Україні другій половині ХІХ ст., виявити базові чинники формування науково–педагогічних поглядів Х. Я. Гюббенета;

2) науково обґрунтувати та охарактеризувати періодизацію науково–педагогічної діяльності вченого–педагога;

3) проаналізувати та розкрити основні напрями змісту науково–педагогічної діяльності Х. Я. Гюббенета в другій половині ХІХ ст.

4) актуалізувати досвід і провідні ідеї науково–педагогічної діяльності Х. Я. Гюббенета.

Об'єкт дослідження – діяльність Х. Я. Гюббенета як культурно–педагогічне явище ХІХ ст. в Україні.

Предмет дослідження: зміст і форми науково–педагогічної діяльності Х. Я. Гюббенета в ХІХ ст. в Україні.

Хронологічні межі дослідження – нижня межа з 1847 по 1871 рр. ХІХ ст. зумовлені періодом активної науково–педагогічної діяльності Х. Я. Гюббенета в Київському університеті св. Володимира та Таврійській губернії. Верхня межа (1871 рік), обумовлена відходом Х. Я. Гюббенета від діяльності у вищій школі.

Джерелами дослідження виступили: документи і матеріали Центрального державного історичного архіву (ф. 707 – Управління Київського навчального округу, іменні особові фонди: ф. 837 – М. М. Бубнова, ф. 848 – В. С. Іконникова (1841–1923); Державного архіву м. Києва (Ф. 16 – Київського Університету); Інституту рукописів Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського (ф. 46 – В. С. Іконникова).

Державні законодавчі акти ХІХ ст.: Общий устав императорских русских Университетов. СПб., 1835; Сборник постановлений по Министерству

Народного просвещения (1802–1864) В: 3 т. – СПб., 1867; Сборник распоряжений по Министерству Народного просвещения (1802–1864): В 3 т. – СПб., 1866; наукова література другої половини ХІХ ст. (Д. І. Багалеї, М. Ф. Владимирський–Буданов, Л. П. Добровольський, М. І. Зінченко, М. О. Чистович); періодичні видання ХІХ ст. („Журнал Министерства народного просвещения”, „Киевская старина”, „Русская старина”, „Университетские известия”, „Русский архив”, „Военно–исторический вестник”, „Исторический вестник”, „Записки МП Академии наук”, „Вестник Европы”. Сучасні періодичні видання („Старожитності”, „Український історичний журнал”).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

Вперше:

– розкрити ідеї, зміст і основні напрями науково–педагогічних поглядів Х. Я. Гюббенета;

– конкретизовані його погляди на методику викладання у вищій школі

– цілісно проаналізовано науково–педагогічну діяльність Х. Я. Гюббенета в Київському університету св. Володимира та Таврійській губернії;

– до наукового звернення введено раніше невідомі і маловідомі документи та матеріали, пов’язані з науково–педагогічною діяльністю Х. Я. Гюббенета.

Таким чином, для розкриття особливостей історико–педагогічного процесу в Україні в другій половині ХІХ сторіччя важливість фігури Х. Я. Гюббенета має принципове значення. Відсутність фундаментальних досліджень, у яких цілісно аналізувалися б його життєвий шлях і науково–педагогічну діяльність обумовили.

Література

1. История Киевского военного госпиталя. – К. : «Пресса Украины», 2005. – 752 с.
2. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33 (23 квіт.). – С. 4–6.
3. Христиан Яковлевич фон–Гюббенет (биографический очерк) // Вестник Общества попечения о раненых и больных воинах. – 1874. – № 1. – С. 2–9.
4. Шильдер К. Профессор хирургии Христиан Яковлевич Гюббенет. – СПб., 1872. – С. 12.

Т. Росік

– старший викладач кафедри педагогіки Краматорського економіко–гуманітарного інституту

УДК 37(092) (477)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Автор намагається визначити основні напрямки, види та засоби використання театральних методик у процесі підготовки вчителів. У статті подано історико–педагогічний і режисерсько–педагогічний аналіз навчально–методичної літератури щодо застосування театральних методів при вивченні курсу „Основи педагогічної майстерності” на матеріалі.

Автор предпринимает попытку определить основные направления, виды и средства применения театральных методик в процессе подготовки учителей. В статье дается историко-педагогический и режиссерско-педагогический анализ применения театральных методов в курсе „Основы педагогического мастерства” на материале учебно-методической литературы.

An author undertakes an attempt to define basic directions, prospects and facilities of application of theatrical methods of teachers' preparation. Historical pedagogical and director's analysis of application of theatrical methods in the course „Bases of pedagogical skills” on the material of educational and pedagogical and methodological literature are given in the article.

Постановка проблеми. Більш ніж двадцятирічний досвід використання театральних методів у читанні курсів „Основы педагогічної майстерності” і „Основы педагогічної творчості” і досі не гарантує очікуваних результатів. Вивчення історії виникнення і розвитку досвіду та методичного забезпечення названих курсів може сприяти розумінню проблемних ланів і методичних недоречностей у даному напрямку педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення проблеми майстерності вчителя починається в 50-ті роки ХХ ст. Вже тоді В.О.Сухомлинський називає педагогічну техніку засадовою стосовно професійної культури педагога, а дослідники вивчають застосування театральних методів А.С.Макаренком, який добре знав театр і як драматург, і як режисер, і як актор. В.А.Кан-Калик говорить про вплив на формування творчої індивідуальності А.С.Макаренка МХТАТу і театральної педагогіки К.С.Станіславського [2, с.51].

Автор даної публікації спирається на дослідження І.А.Зязюна, С.О.Швидкої, Г.І.Переухенко, В.Ц.Абрамяна, А.П.Єршової, В.М.Букатова, Л.А.Льїної, О.С.Булатової та ін., в яких неодноразово порушувались питання загальної проблеми – якісної підготовки майбутніх вчителів засобами театральної педагогіки і таких часткових проблем, як: 1) необхідність спеціальної театральної підготовки викладачів, що займаються застосуванням театральних методів; 2) некоректність застосування елементів системи К.С.Станіславського; 3) не відповідність організації занять методичним вимогам театральної системи; 4) „шматування” цілісної, самодостатньої системи під тимчасові потреби педагогічної науки, замість творчого застосування такою як вона є, та багато інших.

Формулювання цілей статті: 1) визначити напрямки, види та засоби використання театральних методів у вихованні вчителів; 2) зробити історико-педагогічний та режисерсько-педагогічний аналіз використання театральних методів у вихованні вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З кінця 70-х років ХХ ст. підсилюється інтерес до театральних прийомів, методик, вправ щодо виховання майбутніх вчителів. Театральні методики використовували в їх чистому вигляді (Клайпеда), і як окремі елементи, включені в звичну логіку педагогічного процесу (Полтава).

В Клайпедському досвіді поєднали філологічні дисципліни із театральними предметами: сценічною мовою, сценічним рухом, майстерністю актора, режисурою, в Полтаві окремі елементи акторської, режисерської майстерності та заняття з техніки мовлення впровадили як засіб психофізичної підготовки майбутнього вчителя.

Клайпедській досвід не отримав поширення, а театральна спеціалізація випускників виявилася незатребуваною в школі [2, с. 8]. Чому у 70–х роках така підготовка вчителів не згодилась у школах можна зрозуміти з огляду на соціокультурні умови радянських часів.

На відміну від литовського, український варіант застосування театральних методів отримав широкий розвиток. У Полтавському педагогічному інституті ім. В.Г.Короленка, в 1979 році в навчальних планах з'явився спецкурс „Основи педагогічної майстерності” (пізніше у Херсонському, Тернопільському, Луцькому інститутах). У 1982 р. Методична рада з педагогіки і психології при Міністерстві освіти СРСР схвалила досвід роботи Полтавського педагогічного інституту і прийняла рішення опублікувати розроблену інститутом програму „Основи педагогічної майстерності” для всіх педвузів країни. Так полтавський досвід отримав поширення по всьому СРСР (Москва, Перм, Новокузнецьк, Даугавпілс, Мінськ та ін.). У 1989 році, у Москві виходить навчальний посібник „Основы педагогического мастерства” під редакцією І.А.Зязюна. В 1990 р. колективом ПДП ім. В.Г.Короленко випущено методичні рекомендації „Психолого–педагогические основы подготовки современного учителя”. У цьому ж році колектив викладачів, в який увійшли І.А.Зязюн, Г.В.Брагіна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривоніс, Н.М.Броварник, Н.Н.Савельєва, В.А.Семиченко, Н.Н.Тарасевич створює нову редакцію програми курсу „Основи педагогічної майстерності”. Філософське обґрунтування використання театального мистецтва у вихованні вчителів належить І.А.Зязюну.

Таким чином, у Полтавському педагогічному інституті „домоглися наочних успіхів у самовідчуттях молодих учителів, яких театральний тренінг озброїв рухливістю і виразністю”. Але вже тоді окреслились і проблеми, наприклад, захоплення «акторствуванням», яке приводило до награного і нещирого поводження вчителів. Гарний учитель той, що уловлює образи, якими намагається виразити себе дитина, такий учитель – дзеркало, а не позер перед ним [2, с. 9]. Згідно з вченням В.І.Немировича–Данченка про три функції режисера, функцію дзеркала для актора виконує режисер, тому для вчителя можливо навіть більш важливими є не акторські, а режисерські якості.

Слід сказати, що „режисерський” напрямок у застосуванні театральних методів розвивається паралельно і пов'язаний з діяльністю відомого російського режисера і психолога П.Єршова. А в педагогіці одним з перших звернув увагу на «теорію дій» П.Єршова В.А.Кан–Калік [2, с. 9]. В посібнику „Учителю о педагогической технике” (1987 р.) В.А.Кан–Калік розглядає можливості використання системи К.С.Станіславського для підвищення майстерності педагогічного впливу, підкреслює, що система як загальнопедагогічне вчення перспективна для розуміння суті виховної взаємодії. Тому вже на стадії орієнтування, планування виховного впливу має існувати педагогічна драматургія.

Певною мірою урок – це своєрідна п'єса, де вчитель виступає як автор сценарію, як людина, яка вибудовує драматургію стосунків і управляє ними” [3, с.144].

Таким чином В.А.Кан–Калик обґрунтовує корисність драматургічних та режисерських вмінь для вчителя. Цей напрямок отримав розвиток у російській навчально–методичній літературі.

Вже в незалежній Україні, у 1996 році вийшов навчальний посібник В.Ц.Абрамяна Театральна педагогіка. Концепція нового курсу в УДПУ ім. М.П.Драгоманова на кафедрі педагогічної творчості, передбачає досягнення майбутніми вчителями творчого рівня праці. Можливо, саме тому в посібнику підкреслена спрямованість на розвиток емоційно–виразно–чуттєвої царини вчителя [1, с.11]. Серед пов'язаних з даним курсом проблем В.Ц.Абрамян називає відсутність системності у професійній підготовці учителів. На його думку виховання педагога та актора в царині зовнішньої техніки має на меті зробити фізичний апарат фахівця піддатливим щодо внутрішнього імпульсу. Тому провідною рисою педагогічної і акторської внутрішньої техніки він вважає «почуття правди». Не маючи цього почуття, вчитель не в змозі у своїй творчості відрізнити підробку від істини, вдаваність і штамп – від правди достеменної педагогічної дії й переживання. Почуття правди – орієнтир, керуючись яким творча особистість ніколи не збочить на манівці [1, с. 81]. Крім того, В.Ц.Абрамян розглядає елементи акторської діяльності, придатні для розвитку педагогічних якостей, такі як увага; психофізична свобода; уява і фантазія; спілкування; дія, які можна опанувати під час спеціального психофізичного тренінгу [1, с. 90].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у другій половині ХХ ст. в СРСР (до 1991 року) і в Україні використання театральних методів для виховання учителів відбувалось у рамках начальних курсів „Основи педагогічної майстерності” (Полтава та ін.) й „Основи педагогічної творчості” (Київ, Харків та ін.).

Основними напрямками використання театральної методики (за радянські часи) були: 1) застосування театральної методики у чистому вигляді (Клайпеда); 2) використання елементів театральної системи в педагогічний процес, як засобу психофізичної підготовки майбутнього вчителя. (Полтава).

Сьогоднішній погляд на клайпедський досвід показує, що в ньому були раціональні зерна. Так, курс режисури може сприяти: 1) поглибленню психологічної підготовки учителів (за П.Єршовим режисура розглядається як практична психологія); 2) вдосконаленню організаторських здібностей; 3) розвитку емпатії; 4) навчанню методиці індивідуальної і групової роботи на рівні співтворчості; 5) вмінню згуртовувати колектив навколо спільної мети, захоплювати його творчим завданням; 5) організовувати атмосферу успіху.

Серед існуючих сучасних напрямів можна виокремити спрямованість на розвиток: 1) переважно акторської емоційно–виразно–чуттєвої царини майбутнього вчителя (В.Ц.Абрамян); 2) переважно режисерської організаторсько–психолого–педагогічної царини майбутнього вчителя (О.П.Єршова, В.М.Букатов).

Перспективи подальших розвідок пов'язані із вивченням професійної діяльності та доробку персоналій у царині використання театральних методів у вихованні вчителів, у другій половині ХХ ст.

Література

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – Київ: Лібра, 1996. – 224 с. (Трансформація гуманітарної освіти в Україні)
2. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. Пособие для учителя –2–е изд. испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 252 с.
3. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія /Укл. Н.В.Гузій. – К., ІЗМН, 2000. – 168 с.

П. Тадесв

кандидат фіз.–мат. наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

УДК 376.54

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США.

В статті розглядаються теоретико–методичні засади навчання обдарованих школярів у США. Основна увага зосереджується на висвітленні процесу подолання труднощів, які виникають в американських учителів, у зв'язку з навчанням і вихованням обдарованих школярів. Охарактеризовано низку праць американських вчених, які стосуються групування учнів за здібностями, розробки моделей навчання обдарованих школярів. Описано технології розробки навчальних планів і програм для обдарованих школярів. Виділено роль консультацій та курсів підвищення кваліфікації у підготовці вчителів до роботи з обдарованими школярами.

В статье рассматриваются теоретико–методические основы обучения одаренных школьников в США. Особое внимание уделяется процессу преодоления трудностей, которые возникают у американских учителей в связи с воспитанием и обучением одаренных школьников. Анализируется серия работ американских ученых, касающихся группирования учеников по способностям, а также разработки различных моделей обучения одаренных детей. Описываются технологии разработки учебных планов и программ для одаренных детей и подчеркивается роль консультаций и курсов повышения квалификации для учителей, работающих с одаренными школьниками.

The article is devoted to theoretical and methodical bases of gifted schoolchildren education in the USA. Special attention is paid to clear up the difficulties which appear before the American teachers concerning education and instruction of the gifted. A series of American scientists' works dealing with grouping children according to their abilities, different models of gifted children education have been characterized. Also technologies of curricula formation for gifted children have been described and the role of consultations and courses of improving qualification for the gifted education teacher has been outlined..

Актуальність і постановка прблеми. На сучасному етапі тема обдарованих індивідів "у моді". Знаходяться навчальні заклади, які активно розпочинають справу навчання обдарованих дітей. Основне своє завдання такі заклади вбачають у створенні комфортних умов для навчання. Але немає нічого

шкідливішого для навчання обдарованих дітей (і взагалі дітей), як зайвий комфорт. Недаремно у найпрестижнішій у світі школі "Ітон" (Англія) доволі спартанські умови. Навчально-виховний процес в українських школах для обдарованих базується на ідеї розвивального дискомфорту: потрібна складна, напружена праця, у якій навіть обдарованій дитині доводиться додавати певних зусиль. Як не парадоксально, але нецікаві моменти занять теж необхідні, діти зобов'язані переборювати себе, тренуючи власні "вольові м'язи". Розумова праця має бути важкою. Віддаючи дитину до школи, грамотні батьки мають думати не про престижність навчального закладу, а про те, чи зможе він розвинути здібності їхнього чада. Розподіл дітей за різними типами навчальних закладів, залежно від здібностей, в ідеалі повинні здійснювати психологи. Від того, наскільки правильно батьки і спеціалісти зуміють виявити тип обдарованості дитини, значною мірою залежить її успіх у житті. Ідеально, якщо пощастить дібрати школу відповідно до здібностей, і в цій школі навчатимуться діти приблизно однакових інтелектуальних здібностей, оскільки значне випередження ровесників позбавляє дитину мотивації до навчання. А немотивована дитина, як і та, чий здібності не були помічені у ранньому віці, має набагато менше шансів досягти чогось у житті.

Раніше батьки не могли вірити в навчання за індивідуальною програмою, а тому в сім років віддавали своїх обдарованих дітей до загальноосвітньої школи. У часи "всезагальної зрівнялівки" влада категорично відмовлялася створювати школи чи хоча б класи, де обдаровані діти могли навчатися за спеціальною програмою: діти, мовляв, зрозуміють свою винятковість, а це непедагогічно. Тоді існували лише нечисленні фізико-математичні класи для старшокласників. Варто додати, що в американських школах існує культ таланту, будь-які, навіть дуже незначні успіхи дитини в окремій сфері свідомо відзначаються. Завдяки цьому американці виростають самодостатніми і абсолютно впевненими у своїх силах людьми. Українська масова школа у всі часи "славилась" здатністю вирівнювати те, що вирізняється з-поміж загалу. Сьогодні вона змінюється. До того ж у навчальній практиці запроваджуються когнітивні технології – інформаційні технології, які спеціально зорієнтовані на розвиток інтелектуальних здібностей людини; вони розвивають уяву та асоціативне мислення.

Таким чином, настав час коли приходить розуміння того, що обдарованих дітей потрібно вчити і вчитися з ними самим. Останнє в однаковій мірі відноситься як до вчителів так і до батьків обдарованих дітей.

Вчителю, який працює з обдарованими дітьми необхідно володіти сучасною теорією і практикою роботи з цією категорією школярів. Високорозвинені країни світу, в першу чергу США, володіють позитивним досвідом роботи з обдарованими школярами. При вдумливому використанні наукових і практичних знахідок зарубіжних дослідників в галузі навчання обдарованих школярів можна буде не лише суттєво зменшити витрати на наукові дослідження проблем обдарованості, але й уникати помилок, які можуть об'єктивно виникати в такій складній галузі.

Мета статті – охарактеризувати теоретико – методичні засади навчання обдарованих школярів у США. Основну увагу необхідно зосередити на характеристиці принципів групування учнів за здібностями та аналізі моделей і програм навчання обдарованих школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі пошуку обдарованих індивідів у вітчизняній і зарубіжній психолого–педагогічній літературі приділяється значна увага.

В історії дослідження проблеми обдарованості в США важливе місце належить таким психологам і педагогам як Г. Гарднер, Д. Векслер, Т. Амабіл, Д. Големан та багато інших.

Серед вітчизняних дослідників відзначимо роботи Антонової О. Є., присвячені досвіду розвинених країн світу з організації навчання і виховання обдарованих дітей.

Огляду основних методів виявлення обдарованості індивідів в США присвячено низку статей Аксенової Є.А.

Виклад основного матеріалу, Після виходу в світ національної доповіді фонду Темплетона (Templeton) «Обманута нація. Чому американські школи стримують розвиток обдарованих дітей»(2004), американські вчені зайнялися пошуками оптимальних траєкторій навчання обдарованих школярів. При цьому суттєво враховувався досвід попередніх поколінь дослідників Обґрунтовуючи ідеї прискореного навчання, американським вченим необхідно було обґрунтувати доцільність групування учнів не за віковою ознакою, а за здібностями.

Шепард і Канівські, досліджуючи класи, сформовані за принципом групування учнів за здібностями, у 1999 р. порівняли кількість запропонованих учнями, що навчалися у гомогенних та гетерогенних класах, функцій розумних машин і дійшли висновку, що обдаровані учні, які навчалися у гомогенному класі, подали більше варіантів порівняно з тими обдарованими школярами, які навчалися у гетерогенному класі. Водночас Л. Лойд вважає, що в аспекті навчальних досягнень обдаровані учні гомогенних та гетерогенних класів між собою не відрізняються ні у початковій, ні у старшій середній школі [1].

Аналізуючи різновікові класи, Л. Лойд у 1999 р. визначила, що класи, укомплектовані учнями, які відрізняються за віком приблизно на три роки, дають стабільні позитивні результати. Насамперед це стосується навчальних досягнень школярів. Зокрема, відзначено, що тип класу (одновіковий чи різновіковий), в якому навчається учень, корелює із середнім значенням його навчальних досягнень на рівні 0,50. Для третьокласників з IQ 125 і вище, які провели три роки у різновіковому чи одновіковому класі, кореляційний зв'язок між типом класу і навчальними досягненнями з читання становить 0,91. Було також встановлено, що тип класу практично не позначається на соціалізації учнів ($r = 0,02$) та їхньому емоційному розвитку ($r = 0,11$) [156].

Шор (Shore) та ін. [2] ідентифікували рекомендовані практики в роботі з обдарованими школярами, які вони умовно поділили на 4 групи з декількома підгрупами у кожній. Порівнявши їх з науковими дослідженнями, ці дослідники дійшли висновку, що близько 40% рекомендованих практик отримують наукове

підтвердження. З'ясувалось також, що найповніше наукове підтвердження отримали практики, пов'язані з ідентифікацією учнів для їхнього залучення до спеціальних програм та врахування спеціальних потреб окремих груп школярів.

У праці [3] зазначено, що психологія домінує над навчанням обдарованих, і запропоновано депсихологізувати концепцію "обдарованість на межі ризику" за допомогою альтернативної моделі, яка враховує онтологічну сутність обдарованості, цим самим удосконалюючи її, надаючи їй статусу не прерогативи небагаточисельної еліти, а постійної позитивної можливості для всіх. Для розв'язання проблеми обдарованих, які навчаються не на межі власних здібностей, автор застосовує герменевтичний підхід, який розглядається ним як парадигма "обдарованості на межі ризику". Концепція „на межі ризику” репрезентована як така, що бере свій початок від ідеї перестрашування, яка призвела до намагання зменшити фактори ризику і описує обдарованих учнів у межах дегуманізованих показників, таких, як IQ і дані розбіжностей. Дослідник перевизначає перебування в стані "на межі ризику", щоб включити не тільки зростаючу вразливість, а й зростаючий доступ до нових можливостей людської довершеності. Діалог з одним невстигаючим обдарованим учнем ілюструє важливість довіри та відкритості для педагогічних стосунків, як і потребу у вчителів бути зацікавленими і в навчальному плані, і в учнях.

З огляду на розширення концепції обдарованості у виявленні та навчанні обдарованих індивідів було запропоновано модель "турнікета". У такій моделі використовуються гнучкіші критерії, ніж у звичайному процесі відбору. Оцінка моделі продемонструвала позитивні результати.

У дослідженні [4] описана триархічна модель виявлення обдарованих дітей та їхнього навчання, яка передбачає три складові: пам'ять аналітичну, креативно-синтетичну і практично-контекстуальну. Результати репрезентовані у пробному проекті Yale Summer Psychology, який ґрунтується на цій моделі.

У праці [5] описано підхід ("орієнтаційний семінар") для допомоги обдарованим дітям у розумінні їхніх здібностей і для навчання їх ефективним діям у майбутніх соціальних і академічних ситуаціях. Семінар складається з дев'яти занять, які використовуються послідовно, з таких тем: (1) попередня оцінка самоконцепції, ставлення, міфи і реалії; (2) орієнтація на семінар; (3) характеристики обдарованих і талановитих учнів; (4) співвідношення між інтелектом і обдарованістю; (5) шляхи звільнення творчого мислення; (6) величини стосовно чийось здібностей; (7) стрес/перегорання; (8) розв'язання умовних проблем; (9) майбутнє програм для обдарованих.

Традиційно припускалося, що збільшена за тривалістю підготовка і практика у певній сфері завершується збільшенням знань і вдосконаленням професійних умінь. Тому Копенгауер та Мак Інтір [6] ставлять завдання з'ясувати, чи позначаються на сприйнятті характеристик обдарованих учнів учителями кількість прослуханих ними курсів і тривалість практики навчання обдарованих школярів.

Девіс (Davis) і Рім (Rimm) [7] дійшли висновку, що учителі змінюють своє байдуже ставлення до програм для обдарованих учнів на зацікавлене, якщо вони ознайомлюються з проблемами навчання таких дітей. Уїтлок (Whitlock) і

Дасетл (Dacetle) [8] повідомили, що серед учителів обдарованих школярів саме ті вирізняються своїми результатами, які пройшли тривалішу теоретичну й практичну підготовку до роботи з цією категорією дітей. Водночас Бішоп (Bishop) [9] визначив, що учні та учителі не схильні припускати, що найуспішніші учителі обдарованих дітей мають найтривалішу теоретичну підготовку. Хемнінен (Hamminen) [10] з'ясував, що учителі з досвідом розуміють можливі варіанти розв'язання проблем, пов'язаних із навчанням обдарованих, інакше ніж учителі-початківці.

У праці [11] оцінюється результативність десятиденних практичних занять, проведених для сімох учителів, батьків та лідерів общини. Цілі цих занять базувались на знаннях про поведінку, потреби і створення програм для обдарованих/талановитих учнів. Щоденні теми були такими: визначення обдарованості, обдарованість поміж учнів з вадами, цілі навчання, аспекти творчості, ігри й альтернативні програми. Містяться також підсумки діяльності та основних використаних ресурсів за кожний з десяти днів, а також результати оцінювання рівня знань і когнітивних змін до і після програми, оцінювання і загальний список для оцінювання сильних і слабких аспектів.

У праці [12] подана інформація з оцінювання потреб персоналу програм для обдарованих і талановитих загальноосвітньої школи (адміністратори, вчителі, радники), учнів та їхніх батьків. З потенційних 1004 респондентів відповіді дали 481, меншою, ніж очікувалось, виявилася кількість батьків школярів початкової і середньої школи (29 і 22 відсотків відповідно). Було визначено п'ять сфер найвищої потреби: (1) виявлення обдарованих і талановитих учнів; (2) допоміжна підтримка і персонал; (3) під'єднання і зобов'язання батьків; (4) розвиток персоналу; (5) керівництво директора школи. В одному з додатків міститься список усіх основних потреб, тож він, на думку авторів, повинен бути корисним при трансформації пріоритетів у плани конкретних дій для освітніх програм для обдарованих і талановитих учнів, як початкової, так і середньої школи. У інших додатках й таблицях подано копії анкет, детальний статистичний аналіз відповідей кожної з груп тощо.

У звіті [13] репрезентовано загальний огляд програм навчання обдарованих індивідів та програм підготовки опікунів обдарованих і талановитих учнів. Зокрема, розглянуто такі теми: (1) визначення талановитих і обдарованих учнів; (2) важливість раннього виявлення обдарованості; (3) характеристики обдарованих і талановитих; (4) потреби розвитку опікунів у сферах самоусвідомлення, незалежності, керівництва, дослідницького досвіду і часу; (5) особливі проблеми сімей талановитих і обдарованих; (6) основні напрями розвитку програм; (7) потреби розвитку персоналу; (8) характеристики успішних учителів обдарованих і талановитих учнів.

Окремі дослідники відстоюють розвивальну ідею обдарованості, суть якої полягає у визнанні впливу та важливості оточення на досягнення дитини, а також особливої ролі шкільного учителя у розвитку таланту. Це пов'язується передусім із роллю вчителя у процесах конструювання навчального плану, керування навчальним процесом.

Для забезпечення "кістяка" у трактуванні явища обдарованості колектив авторів під керівництвом Л. Сілверман (Silverman) [14] підготував колективну працю, у якій також висвітлюється процес консультації і пропонуються стратегії для проведення консультацій у школі. Ця праця складається з таких розділів: "Обдарована особистість" (Linda Kreger Silverman); "Пошук значення: питання рекомендацій для роботи з обдарованими дітьми та підлітками" (Deirdre V. Lovecky); "Розвивальна модель порад обдарованим" (L. Silverman); "Методи запобіжних рекомендацій" (L. Silverman); "Групові консультації з обдарованими учнями" (Nicholas Colangelo and Jean Sunde Peterson); "Консультації обдарованих з навчальними вадами: методи групових та індивідуальних консультацій" (Sal Mendaglio); "Консультування сімей" (L. Silverman); "Ролі навчального персоналу в консультуванні обдарованих" (Joyce Van Tassel-Baska and Lee Baska); "Академічне консультування для обдарованих" (Joyce Van Tassel-Baska); "Поради у виборі кар'єри" (L. Silverman); "Інструменти оцінки для радників" (John F. Feldhusen et al.); "Обдаровані учні на межі ризику" (Ken Seeley); "Полікультурні консультації" (Kathy Evans); "Питання соціального розвитку, лідерства і статі" (L. Silverman). Додатки містять анотовані вказівки на ресурси, де знаходяться дорадчі та оцінювальні послуги; бібліографію для батьків; список дитячої літератури про обдарованих дітей; біографії обдарованих учнів; анотований опис періодичних видань з даної теми.

С. Клайн (Cline) [15] описує явище обдарованості та скеровує вчителя на виявлення і розвиток спеціальних здібностей у всіх дітей. У першій частині: "Хто такі обдаровані?" проаналізовано поняття обдарованості дітей і невідповідності нинішніх і попередніх спроб допомогти їм. У частині другій "Вступ до Cline-моделі" описано модель, яка інтегрує теорію множинних інтелектів з диференційованим навчальним планом, який придатний для обдарованих. У третій частині „Множинний інтелект” подано розширену теорію множинного інтелекту Говарда Гарднера, пов'язано її з навчальним планом і показано, як навчальний план можна використати для виявлення обдарованих дітей шляхом заміни тестів інтелекту, які є непереборним бар'єром для багатьох здібних учнів. У четвертій частині „Виявлення і розвиток обдарованості” розглянуто теоретичне підґрунтя освітньої філософії стосовно Cline-моделі і факторів, які визначають обдарованість, що передбачає визначення інтелекту, творчості, орієнтацію на завдання, знання, досвід і зовнішнє середовище. В останній частині "Навчальні інструменти: уроки, записи, звіти" подано приклади того, як викладачі могли б розробити чи змінити існуючі орієнтири таким чином, щоб була забезпечена можливість спостерігати учнів з потенційним обдаруванням у кожній сфері.

Дослідження [16] спрямовувалося на встановлення зв'язку між мотивацією і обдарованістю. За його результатами зроблено висновок про наявність різниці по лінії мотивації між тими, хто був залучений до програми підтримки обдарованих школярів, і тими, хто не був залучений до неї. Дослідження підтвердило, що мотивація стимулює обдарованість, а обдарованість, у свою чергу, посилює різні компоненти мотивації, як-от: допитливість, самовпевненість, комунікативність.

На основі наближення натуралістичного дослідження і методології вивчення обставин, П. Хенслі (Haensly) [17] аналізує розвивальний фактор серед родин, у яких є обдарований дошкільник та хоча б ще одна дитина з іншим рівнем обдарованості або така, що не визнана обдарованою. Дані були отримані шляхом опитування, записів на плівку і безпосереднього спостереження за сім'ями. Починаючи з 1985 р., різні типи сімей брали участь в чотиритижневих літніх програмах для дошкільнят віком від трьох до чотирьох років, які мають інтелектуальні здібності, що переважають здібності їхніх ровесників. До 1988 р. стало очевидним те, що батьки, які з ентузіазмом залучали старшу дитину до цієї програми, досить часто сумнівались у здібностях своєї другої дитини, вважаючи її менш талановитою, або, щонайменше, зовсім іншою у можливостях, ніж перша дитина. Однак результати дослідження доводять реальність того, що друга дитина, будучи залученою до програми, виявляла такі самі успіхи, як перша. Тобто попри батьківську невпевненість у здібностях цієї дитини, часто підтверджувалась значна вірогідність ранніх можливостей інших дітей у сім'ї.

У праці [18] наведено зразки опитувальних форм для оцінювання програми для талановитих і обдарованих, що функціонувала у м. Джефферсоні, штат Міссурі. Задумані для допомоги у планування і розвитку майбутніх програм, окремі опитувальники адресовані вчителям, учням середніх класів, адміністраторам, учням початкових класів і батькам. Опитувальники передбачають відповіді, які характеризують розуміння специфічного твердження. Остаточний документ у серіях демонструє напрями опитування та інструкцію оцінювання. У тестуванні брали участь: 615 молодших школярів (5 – 6 класи), 262 старшокласники, 547 батьків або студентів, які вважаються талановитими чи обдарованими, 169 вчителів і 44 адміністратори обдарованих чи талановитих учнів. Одержані результати подані у вигляді кореляційної матриці з п'ятьма параметрами: ставлення до програми, професійна обізнаність, сприйняття здібностей ровесників, самосприйняття, різноманітність діяльності.

Висновок. У статті досліджуються теоретико – методичні засади навчання обдарованих американських школярів. В результаті аналізу низки праць педагогів та психологів США виділимо наступні постулати, які можна використовувати в практиці навчання обдарованих школярів в Україні:

- навчання в різновікових групах, сформованих за принципом однакових високих здібностей, приводить до позитивних результатів;
- запропоновані американськими дослідниками моделі навчання є такими, що пройшли експериментальну перевірку в США, і можуть при певних обмеженнях використовуватися в нашій школі;
- відношення вчителів до обдарованих дітей зміниться в позитивний бік лише в тому випадку, коли вони будуть працювати з обдарованими дітьми;
- запропоновані американськими дослідниками способи консультування вчителів є досить привабливими, а програми курсів підвищення кваліфікації американських вчителів вже сьогодні можна використовувати при роботі з обдарованими школярами.

Література

1. Holloway J. H. Research Link/Grouping students for Increased Achievement // Education Leadership. – 2001. – Vol. 59. – No. 3.
2. Shore B. M., Cornel D. G., Robinson A., Ward V. S. Recommended Practices in Gifted Education: A Critical Analysis. – New York: Teacher College Press, 1991.
3. Sparks E. E. When Giftedness Puts the Child at Risk: Being-at-Risk as a Way of Dwelling in Possibilities for Giftedness // Paper presented at the Learned Societies Conference. – 1993. – 31 p.
4. Sternberg R. J., Clinkenbeard P. R. The Triarchic Model Applied to Identifying, Teaching and Assessing Gifted Children // Roeper Review. – 1995. – Vol. 17. – No. 4. – P. 255 – 260.
5. Jenkins–Friedman R., Anderson M. A. Gifted Plus: A Unit Designed to Teach Gifted Children about Their Abilities. – 1985. – 9 p.
6. Copenhaver R.W., McIntyre D.J. Teacher's perception of gifted students // Roeper Review. – 1992. – Vol.14. – No. 3. – P. 151 – 153.
7. Davis G., Rimm S. Education of the gifted and talented. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall, 1985.
8. Whitlock S., Dacetle J. Outstanding and average teachers of the gifted: a comparative study // Gifted Child Quarterly. – 1989. – Vol. 33. – No. 1. – P. 15 – 21.
9. Bishop W. Successful teachers of the gifted // Exceptional Children. – 1968. – Vol. 34. – P. 317 – 325.
10. Hamninen G. A study of teacher training in gifted education // Roeper Review. – 1988. – Vol. 10. – No. 3. – P. 139 – 144.
11. avis P. I., Parks A. T. Gifted and Talented Workshop: Evaluation Report. – 1980.– 26 p.
12. Gifted and Talented Needs Assessment. Evaluation Report. – 1987. – 222 p.
13. Gardner H. Creativity: An Interdisciplinary Perspective // Creativity Research Journal. – 1988. – Vol. 1. – P. 8–26
14. Silverman L. K. (Ed.). Counseling the Gifted and Talented. – 1993. – 372 p.
15. Harrison A. Creativity, Class, and Boredom: Cognitive Models for Intelligent Activities // Journal of Education. – 1984. – Vol. 166. – No. 2. – P. 150
16. Landau E. and Others Motivation and Giftedness // Gifted education International. – 1996. – Vol. 11. – No. 3. – P. 39 – 42.
17. Haensly P. A. Development of Giftedness among Siblings: A Case Study of Differences and Familial Microsystems // Research Report. – 1993. – 22 p.
18. Gifted/Talented Program Evaluation Survey. – 1978. – 72 p.

В. Трубіцина

– аспірантка Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко–гуманітарного інституту

УДК 74.1**ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ МОРАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ТРАДИЦІЙНИХ НАЦІОНАЛЬНИХ
ЦІННОСТЯХ У КНР**

У статті здійснюється аналіз педагогічних поглядів щодо стану виховання протягом первісного, рабовласницького та феодального періодів розвитку суспільства

як підґрунтя становлення морального виховання дітей дошкільного віку на традиційних національних цінностях у КНР (друга половина XX століття).

В статье осуществляется анализ педагогических взглядов о состоянии воспитания на протяжении первобытного, рабовладельческого и феодального периодов развития общества как основы становления морального воспитания детей дошкольного возраста на традиционных национальных ценностях в КНР (вторая половина XX столетия)

The analysis of pedagogical views about the state of education the prehistoric, slave-owning and feudal periods of society evolution as the basis of development of moral education of children of preschool age on the traditional Chinese values in the second half of the 20th century is given.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Кожне покоління людей вирішує три виключно важливі завдання: засвоєння досвіду попередніх поколінь, збагачення цього досвіду і передача його наступному поколінню. Суспільство прогресує швидше чи повільніше в залежності від того, як у ньому здійснюється виховання підростаючого покоління.

Аналіз спеціальної літератури [3, 4, 7, 9, 12, 14] свідчить, що виховання в країнах Давнього Сходу розвивається в логіці еволюції специфічних соціокультурних цінностей. На відміну від західної традиції, де особистість і суспільство протиставлені, а індивідуальні цінності більш пріоритетні ніж суспільні, де соціалізація особистості пов'язана понад усе зі зміненням соціального середовища та світу, для східної традиції характерно ствердження єдності суспільства та людини, панування таких норм і правил поведінки особистості як справедливість, гуманність, щирість, людяність, повага до батьків та старших. Особливе місце в процесі соціалізації належить родині, власне кажучи, саме суспільство розглядається як велика родина. Головна установка в вихованні робиться не на змінення світу, а на змінення себе, на самовдосконалення.

Після оголошення України незалежною державою, виникає питання щодо перегляду та вдосконалення виховних цінностей суспільства. Це відображається у низці нормативних документів: Національних програмах „Освіта” (Україна XXI століття) [2] і „Діти України”, Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, а також в дослідженнях науковців (І. Білецька, І. Лебідь, О. Скоробагатька, Г. Фрейман, Ю. Борисова, О. Висоцька, Н. Юхименко та ін.). Дуже багато уваги приділяється вивченню саме українських виховних традицій, спадщини видатних вчених нашої країни, поверненню до першоджерел (Н. Жмуд, В. Коротеева, В. Пабат, Л. Петрук, Є. Приступа, Л. Степаненко та ін.).

У сьогоднішній, коли наша держава намагається долучитися до європейської спільноти, багато досліджень (І. Дичківська, А. Ільченко, Т. Токарева, В. Коваленко, І. Суржикова та ін.) присвячено вивченню поглядів провідних виховних ідей відомих західних вчених.

Ми поділяємо думку багатьох спеціалістів щодо недостатньої вивченості педагогічного досвіду країн Сходу, в зв'язку з чим з'явилась необхідність узагальнення досвіду виховання в Китаї, який зміг зберегти культурну самобутність з найдавніших часів до сьогоднішнього дня.

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. Основу для вивчення проблеми формування духовних цінностей у дитячому віці становлять дослідження відомих психологів (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) та педагогів (Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, О. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський та ін.). Окремі аспекти проблеми морального виховання відображаються в дослідженнях Я. Бельмаз, Л. Генік, К. Каліної, М. Крета, О. Матвієнко, Л. Москальової, І. Потапової, В. Серебряка, Л. Степаненко, В. Болотіної, О. Гордійчук, І. Ковальчук, С. Кривоніс, К. Плівачук, А. Сембрат та ін.

Незважаючи на наявність ряду досліджень та публікацій, присвячених вивченню зарубіжного педагогічного досвіду (Н. Абашкіна, О. Алексеєва, Л. Боярська, В. Володько, В. Гаманюк, О. Демченко, Л. Зязюн, О. Кашуба, Г. Кемінь, Н. Кічук, Т. Кошманова, Т. Марченко, Д. Пащенко, І. Пентіна, І. Сташевська, О. Федотова, Т. Яркіна та ін.), питання морального виховання дошкільників на традиційних національних цінностях у КНР залишаються в Україні ще не достатньо вивченими.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є виявлення основних тенденцій розвитку та розкриття еволюційної сутності морального виховання дошкільників на традиційних національних цінностях у КНР (друга половина XX століття).

Тож, **метою статті** є здійснення аналізу педагогічних поглядів щодо стану виховання протягом первісного, рабовласницького та феодального періодів розвитку суспільства як підґрунтя становлення морального виховання дітей дошкільного віку на традиційних національних цінностях у КНР (друга половина XX століття).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення філософської та історико-педагогічної літератури [3, 5, 7, 9, 10, 11, 13] дозволяє стверджувати, що на першому етапі розвитку людського суспільства виховання дітей є дуже примітивним, але воно визначається як передумова та основа спадкоємності поколінь. Одним з найважливіших явищ духовного життя на ранньому етапі формування людства є мовлення. Розвиток мовлення обумовлює розвиток процесу навчання та виховання. Для передачі традицій, досвіду, знань покоління за поколінням використовуються пісні, танці, ігри, оповідання, міфи, які більш придатливі до дитячого сприйняття.

За даними археології письмо з'являється в Китаї в III–II тис. до н.е. в епоху Ся, яка становить початок рабовласницького періоду. Пізніше, в епоху Шан (XVI–XI ст. до н.е.), коли виробництво та культура зазнають значного розвитку, стає можливою поява елементів організованого навчання та виховання, це підтверджують найдавніші пам'ятники китайської культури. В цзя гувен („написи на кістках та панцирах черепах”), які відносяться до цієї епохи, вже зустрічається ієрогліф цзяо – „навчати”, „виховувати”.

Багато з китайських дослідників [11, 12, 13] вважають, що вже в епоху Західної Чжоу (1066–771 рр. до н.е.) привертається особливо велика увага до виховання немовлят та дітей дошкільного віку. Вперше в історії педагогічної думки з'являється поняття Тай Цзяо, що дослівно перекладається як „виховання плоду” (переклад автора), тобто виховний вплив на немовля в утробі матері. Давні китайці відраховують вік людини вже з моменту її зачаття, а не з народження, тому немовля в материнській утробі вони визначають як окрему особистість, індивідуальність, а не як частину материнського організму. Тому вони вважають необхідним починати виховання дитини з внутрішньоутробного періоду її розвитку. Тоді ж були відчинені перші дитячі виховні заклади ясельного типу – Ю Цзи Ши, де годують та виховують дітей з сім'ї імператора та його родичів. Діти простого народу виховуються переважно дома.

Аналіз спеціальної літератури [3, 7, 11, 12, 13, 14] дозволяє стверджувати, що на зміст морального виховання в Китаї величезний вплив має вчення Конфуція (551–479 рр. до н.е.) – видатного філософа і педагога. Головний елемент філософії Конфуція – це „жень” („гуманність”). Ми поділяємо погляди сучасного вченого–педагога Лю Цзочана, що поняття „жень” становить основне ядро в педагогічній системі Конфуція: „...по–перше, гуманність – найважливіший компонент змісту виховання; по–друге, виховання гуманності в людині є ціллю виховного процесу; по–третє, в результаті виховання кожна людина повинна стати втіленням гуманності”.[11, с. 29]

Конфуцій та його послідовники вважають, що, в першу чергу, треба любити своїх рідних, а потім всіх інших. Тому синівська шанобливість та братська любов розглядаються ними як важливі складові поняття „гуманність”.

Огляд філософської літератури [1, 3, 4, 5, 6, 8] свідчить, що основними компонентами морального конфуціанського виховання є „чжун”, „сяо”, „лі”, „і”. „Чжун” – відданість, припускає шанобливе ставлення до правителів та власної країни. „Сяо” – синівська шанобливість, тобто шанобливе відношення до своїх батьків. „Лі” – ритуал, обряд, церемонія, тобто поведінкові норми, за допомогою яких люди повинні виражати свої почуття. Останній компонент „і” – обов'язок, практика вираження відповідних почуттів в необхідному місці в необхідний час.

Таким чином, аналіз опрацьованої літератури дозволяє стверджувати, що Конфуцій узагальнює досвід виховання, зокрема морального, у Китаї та проголошує цінні ідеї в зазначеній галузі, багато з яких цілком відповідають гуманістичним ідеалам виховної культури сучасного демократичного суспільства і можуть бути використані педагогами в теперішній час.

Доведено [1, 3, 4, 5, 8, 9, 10], що конфуціанство в своєму розвитку має декілька етапів, які відрізняються своїм змістом, проте принципові підходи до виховання залишаються незмінними.

В певні періоди, які в історії Китаю мають назви Весни та Осені та Воюючих царств, а також під час правління династії Цинь і Хань основним завданням виховання вважається передача дітям феодалських правил моральності та заохочення їх прагнення до навчання. Аналіз досліджень китайських вчених [11, 12, 14] дозволяє виділити певні особливості морального виховання дітей в цей період.

Поєднанням морального та розумового виховання розглядається вивчення „Лі” („Книги ритуалів”) та „Ши” („Книги віршів”) – головних книг у конфуціанському вихованні. Аналіз легендарного твору Конфуція „Судження та бесіди” [6] свідчить про те, що філософ зі своїми учнями вивчає вірші, ритуали, історію та музику. Він закликає: „Розквітай разом з Ши, стверджуйся з Лі та завершуй самовдосконалення та самовиховання музикою” [6 с. 165].

Однією з найважливіших цілей морального виховання Конфуцій визначає виховання чесності. Так, він вказує, що людина повинна бути чесною на словах та рішучою у вчинках. Однією з важливих умов успішного сімейного виховання вважає чесні взаємини батьків з дітьми.

Дослідники [3, 4, 9, 10, 12, 13, 14] вказують, що моральне виховання широко розповсюджується в період Сань Гуо (період Трицарства (220–280 рр.), епоха династії Цзинь (265–420 рр.), період шістнадцяти царств (304–439 рр.), епоха Південних та Північних династій (386–589 рр.)). Імператори та чиновники того часу привертають велику увагу до виховання своїх дітей. Вони не лише дуже прискіпливо відбирають вихователів, а й самі активно приймають участь у процесі виховання.

Огляд спеціальної літератури [12, 13, 14] свідчить про досить значну кількість праць з морального виховання у сімейному колі. З’являються перші підручники з етики та моральності, які, на думку спеціалістів, не втратили своєї значущості і в сучасному китайському суспільстві. Наприклад, „Сін лі цзи сюнь” („Канон етики”, автор Чен Дуанмен), „Ша і вай цуан” („Моральні правила”, автор Лю Чжуюе) написані в епоху правління династії Сун (960–1127 рр.). В означених джерелах вперше окреслюються такі поняття як „мораль”, „принцип”, „норми моралі в суспільстві”. Звертається увага на те, що кожна людина повинна дотримуватися традицій предків, берегти свою репутацію, бути чесною та поетичною. Подається докладне тлумачення належних якостей людини, таких як відданість, чесність, ввічливість, великодушність, справедливість.

На основі вивчення й критично-аналітичного осмислення проблеми ми дійшли висновку, що в історії Китаю виховання дітей складало сукупність сімейного та суспільного. Тривалий період існування феодального суспільства в Китаї зумовлює майже повну відсутність суспільних дитячих виховних закладів, а сімейне виховання є основною формою виховання дітей. Здавен китайці вважають, що сім’я є основним структурним елементом соціуму. Єдність та гармонія в родині гарантують мир та злагоду в суспільстві. Сім’я – модельна структура, в якій поважають старших, люблять та турбуються про молодих. Разом з тим, усі члени родини є частиною суспільства, їм необхідно виявляти позитивні професійні якості, старанність, скромність, самостійність тощо. Універсальні цінності, які не залежать від суспільної системи створюють основу традиційної китайської етики. Тож, протягом тривалого часу китайці вважають моральне виховання пріоритетом сім’ї.

Результати аналізу спеціальної літератури [4, 7, 11, 12, 14], свідчать, що в періоди правління династій Тан (618–907 рр.) і Сун (960–1279 рр.) теорія та практика морального виховання отримала новий розвиток. Вчені, історики, літератори займаються вивченням зазначеного аспекту розвитку дитини.

Так, видатний вчений і чиновник часу правління династії Південної Сун (1127–1279 рр.) Юань Цай створює власну виховну систему, поєднавши вчення епохи династії Сун з більш ранніми виховними концепціями. Основу його книги про сімейне виховання „Юань ши цзя фан” („Патріархальний порядок родини Юань”) становлять моральні патріархальні правила. Трактат відомого автора відзначається багатством змісту, який розкривається системно. У ньому висвітлюються принципи керування родиною та правила поведінки в сім’ї та суспільстві.

Сима Гуан – видатний історик епохи династії Північної Сун (960–1127 рр.) також здійснює спробу щодо систематизації всіх існуючих на той час теорій сімейного виховання. Протягом життя він створює декілька педагогічних праць – „Вен гон цзя фан” („Патріархальний порядок родини Вен Гон”), „Сюй цзи сун вен” („Декілька слів нащадкам”), „Си ма ши шу і” („Родина Ма”) тощо. Його теорія, заснована на патріархальній моралі, довгий час була еталоном сімейного виховання у феодальному суспільстві. Він був послідовником Конфуція, тому вважав, що особистість і характер людини формуються в дитинстві, тож, дуже важко позбавитися від шкідливих звичок, сформованих в ранньому віці, тому, любити дитину – означає виховувати її, проте, деякі батьки надто балують свої дітей. Суворість, на думку Сима Гуана, і є любов, а потурання приносить лише шкоду. Моральне виховання повинно здійснюватись через „лі” (ритуали). Вчений вважає, що: „Краще залишити синові одну книгу про правила моралі ніж відро золота”. [12, с. 46]

Лу Ю (1125–1210 рр.) – видатний поет епохи династії Південної Сун. Принципи морального виховання дітей Лу Ю описує у книзі „Фан вен цзя сюнь” („Патріархальні традиції сім’ї Фан Вен”), до яких відносить необхідність виховання патріотизму, моральності, старанності та працьовитості. Концепція Лу Ю, в якій вихованню патріотизму відводиться головна роль, мало величезний вплив на розвиток педагогічної думки Китаю і всієї китайської цивілізації. У період розбрату в країні виключно важливим стало визначення засад її об’єднання.

Аналіз досліджень китайських вчених [11, 12, 14] дає підстави констатувати, що в епоху правління династії Мін (1368–1644 рр.) головною метою виховання було формальне вивчення літератури, а моральному, естетичному та фізичному вихованню особливої уваги не приділялось. „Ши” („Книга віршів”) та „Лі” („Книга ритуалів”) майже не знаходили попиту. Дитяче виховання було формалізованим та одноманітним.

Ван Шоужень (1472–1528 рр.) – відомий філософ та педагог династії Мін. Його праці значно вплинули на розвиток теорії та практики виховання феодального суспільства Китаю. Сучасні китайські вчені [12, 14] відмічають, що вчений вперше в історії китайської педагогіки серйозно розглядає проблеми розвитку дитини. Він запропонував нові методи виховання, засновані на заохоченні, урахуванні специфіки дитячої натури – допитливості, несерйозності характеру, невмінні довго концентруватись. Ван Шоужень вказує на необхідність всебічного, гармонійного, духовного виховання. Головну його роль

вбачає у точному дотриманні конфуціанства, тобто у вихованні, в першу чергу, моральності, шанобливості, вірності, ввічливості, сумлінності.

Не менш достойними спеціального вивчення вважаються педагогічні погляди відомого китайського політика та видатного педагога епохи династії Цин (164–1911 рр.) Цзен Гуофана (1811–1872 рр.), який приділяє значну увагу саме моральному вихованню. На його думку, людина повинна мати десять необхідних якостей: шанобливість, солідарність, мужність, чесність, вірність, великодушність, працьовитість, бережливість, скромність, серйозність. Цзен Гуофан вчить своїх дітей бути добрими, відноситись до людей з любов'ю. У класовому феодальному суспільстві така точка зору була особливо цінною в силу своєї гуманістичної направленості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, історико–педагогічний аналіз поглядів видатних китайських філософів, вчених, педагогів, поетів щодо розвитку процесу виховання протягом первісного, рабовласницького та феодального періодів розвитку суспільства дає можливість засвідчити, що педагогічна думка Китаю зосереджується на дослідженні сутності, мети й завдань морального виховання підростаючого покоління.

На першому етапі розвитку суспільства виховання дітей у Китаї є примітивним, разом з тим виступає передумовою та основою спадкоємності поколінь. Пізніше, у рабовласницький період з'являються ознаки організованого виховання дітей дошкільного віку, вперше в історії педагогічної думки розробляється концепція виховання плоду (Тай Цзяо). В феодальний період розвитку суспільства з'являються перші підручники з етики та моральності, які не втратили своєї значущості і в сучасному китайському суспільстві. Педагогічні концепції впливових вчених–педагогів феодального Китаю Юань Цяя, Сима Гуана, Лу Ю, Ван Шоуженя, Цзен Гуофана мають важливе значення для еволюції педагогічної думки.

На зміст та особливості морального виховання у Китаї величезний вплив має вчення Конфуція, який узагальнює та збагачує виховний досвід, принципові підходи до якого залишаються незмінними протягом тисячоліть.

Тож, вивчення педагогічного досвіду такої східної країни як Китай у вище окреслений період соціального розвитку є виключно актуальним та перспективним аспектом дослідницької діяльності.

Література

1. Гране М. Китайская мысль от Конфуция и Лаоцзы / Марсель Гране ; [пер. с. фр. В.Б. Иорданского]. – М.: Алгоритм, 2008. – 528 с.
2. Державна Національна програма „Освіта” (Україна XXI століття): зб. законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К.Л. Крутій, Н.В. Маковецька. – Запоріжжя, 1999. – С. 10 – 17.
3. Духовный опыт Китая: [сост., пер. и коммент. В.В. Малявина]. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 397 с.: ил.
4. Каменарович И. Классический Китай / Иван Каменарович. – М.: Вече, 2006. – 416 с.: ил.

5. Китайская философия : энциклопедический словарь / [гл. ред. М.Л. Титаренко]. – М.: Мысль, 1994. – 573 с.
6. Конфуций. Суждения и беседы / Конфуций ; [пер. с кит. П.С. Попова]. – СПб.: Издательский Дом «Азбука–классика», 2008. – 224 с.
7. Ло Юн. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Юн Ло. – Казань, 2005. – 20 с.
8. Философия : [под ред. Лавриненко В.Н.]. – М.: Юристь, 1996. – 512 с.
9. Шуян Су. Загадочный Китай. Путешествие по стране огненного дракона / Су Шуян. – Белгород: ООО «Книжный Клуб Семейного Досуга», 2007. – 247 с.
10. Traditional Chinese Culture: [edited by Zhang Qizhi]. – Beijing: Foreign Languages Press, 2004. – 331 p.
11. []. – 2007. – 428 .
12. : []. – 1992. – 512 .
13. []. – 1998. – 404 .
14. . []. – 2000. – 551 .

ПОЧАТКОВА ШКОЛА**О. Гаманюк**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Краматорського економіко-гуманітарного інституту

УДК 37.026.001.76**РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

У статті розглядається проблема розвитку пізнавального інтересу як одну з найважливіших умов реалізації особистісно-орієнтованого підходу на уроках математики у початковій школі.

В статье рассматривается проблема развития познавательного интереса как одного из наиболее важных условий реализации личностно-ориентированного подхода на уроках математики в начальной школе.

In this article a problem of cognitive interest evolution is considered as one of the most important circumstances of learner-centered approach implementation at the Mathematics lessons at the primary school.

Актуальність наукової проблеми полягає в тому, що особистісно-орієнтоване навчання забезпечує розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності. Починаючи з початкових класів, необхідно виховувати в учнях ті якості особистості, які допоможуть надалі стати їм самостійними, діяльними й відповідальними людьми. Багато в чому дана проблема (навчити й виховати грамотну особистість) залежить від внутрішньої обстановки в школі, від бажання вчителя навчити дитину думати самостійно. Дитині повинна подобатися її діяльність, і вона повинна бути їй доступна. Щоб дитині не набридли уроки, потрібно урізноманітнювати та удосконалювати їх.

Звідси випливає проблема стимулювання пізнавальної діяльності учнів для розвитку вміння вчитися, вміння самостійно й творчо вирішувати завдання уроку. Головну роль на уроці виконує вчитель. Ця умова є досить важливою у процесі стимулювання пізнавального інтересу учня. Щоб дитині було цікаво її треба зацікавити завданням.

В процесі навчання необхідно використовувати такі дидактичні методи, які допомогли б підвищити ефективність процесу стимулювання пізнавального інтересу учнів. Створення сприятливої емоційної атмосфери пізнавальної діяльності учнів – найважливіша умова формування пізнавального інтересу й розвитку особистості учня в навчальному процесі. Ця умова зв'язує весь комплекс функцій навчання – освітньої, розвиваючої, що виховує й робить безпосередній і опосередкований вплив на інтерес.

В даній науковій статті ми спиралися на дослідження: філософської концепції пізнання (Аристотель, А. Герд, Ф. Дістерверг, Я. Полянський, І. Харламов); концепції психології творчості та діяльності (В. Андреев, Л. Виготський,

О. Леонтієв, Я. Понамарьов); дидактичні концепції розвивального, проблемного й активно–творчого характеру навчання (В. Давидов, В. Лозова, О. Савченко, М. Скаткін, В. Онищук); концепції навчання учнів пізнавальної діяльності (Б. Коротяєв, П. Підкасистий). Також робили акцент на публікаціях: Бантової М., Генденштейна Л., Йолкиної Н., Шевчука Г., Якиманської Н.; Аксенюка А., Лозової В., Бойченко Т., Вайблун Р., Антонової Т.

Метою статті є розглядання значення пізнавального інтересу при використанні особистісно–орієнтованого підходу в системі навчання з математики у початкових класах.

Перед нами постають наступні **завдання**: проаналізувати особливості та призначення особистісно–орієнтованого навчання; дати визначення поняттям: «інтерес», «пізнання»; співставити їх; розглянути структуру «пізнавального інтересу», його розвиток; визначити значення використання сюжетно–рольових ігор в учбовому процесі.

Здійснення реалізації особистісно–орієнтованого підходу, повинно допомогти сформувати в учнів уміння спілкуватися, узагальнювати свої дії і критично оцінювати їх, уміння самостійно орієнтуватися в розв'язанні нестандартних задач, логічно мислити, вільно висловлюватися, брати активну участь в обговоренні. Основна функція особистісно–орієнтованого змісту освіти – забезпечити і відобразити становлення системи особистісних освітніх сенсів учня; допомогти кожному учню відкрити канали свого спілкування зі світом, освідомити їх особливості, а також навчитися різним мовам такого спілкування, необхідним для продуктивної освітньої діяльності. Використання гри або ігрового моменту при дотриманні певних до неї вимог дозволить впливати на потребностно–мотиваційну сферу особистості школяра. Стійкий інтерес приведе до підвищення пізнавальної активності, розумової діяльності, а це у свою чергу вплине на процеси самовираження й самореалізації особистості дитини.

Важливою умовою для успішної реалізації особистісно–орієнтованої технології навчання з математики є розвиток в учнів пізнавального інтересу.

Підвищення якості засвоєння знань учнів – одна з важливіших задач школи в цілому. Її відбування досягається не за рахунок додаткового навантаження учнів, а за рахунок вдосконалення форм і методів навчання. В розв'язанні цього питання важливе значення відводиться розвитку інтересу школярів до навчання, процесу пізнання взагалом. Саме в перші роки навчання завдяки психологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку у них активно розвивається пізнавальний інтерес і пізнавальна активність.

Для вчителя важливо не тільки викликати цей первісний інтерес, але і утримати його, зробити стійким на довгі роки. Це важко, але все ж можливо. Для цього необхідно продумувати організацію роботи не тільки на уроці, але і на позакласних заняттях.

Заволікати увагу дітей і викликати їх подив – це лише початок виникнення інтересу, і досягти цього порівняно легко. Важче утримати інтерес. Цей процес складний, довгий.

Інтерес (від англійського Interest) – потребує відношення або мотиваційний стан, що спонукує до пізнавальної діяльності, що розгортається

переважно у внутрішньому плані. В умовах пізнавальної діяльності, що формується, зміст інтересу може усе більше збагачуватися, містячи в собі нові зв'язки предметного світу. Інтерес (особливо навчальний) є традиційним предметом дослідження в психології й педагогіці.

Л.С. Вигодський трактував інтерес як специфічний людський рівень у розвитку потреби, для яких характерна свідомість і воля: «Інтерес з'являється перед нами як усвідомлене прагнення, як потяг для себе, на відміну від інстинктивного імпульсу, що є потягом у себе». Інтерес – це «вищі культурні потреби», що є рушійними силами поведінки [12; 35].

Пізнання – засвоєння почуттєвого змісту пережитого або випробовуваного, положення речей, станів, процесів з метою знаходження істини. Пізнанням називається як процес, що вірніше було б позначити словом «пізнання», так і результат цього процесу. Пізнання досліджується із часів грецької філософії, воно вивчається з погляду (об'єктивного) джерела або походження (суб'єктивної), здатності, тобто можливостей до пізнання, з погляду мети, характерних рис і сили, а також з погляду границь і перешкод (апорії й антиномії). Це дослідження пізнання становить предмет вчення про пізнання, що тільки з Канта визначилося як особлива область філософії, одержавши назву «теорія пізнання», і яке в 19 в., а також на початку 20 в. часом заглушало майже всі інші напрямки філософії.

Найважливіша область загального феномена інтересу – пізнавальний інтерес. Його предметом є сама значна властивість людини: пізнавати навколишній світ не тільки з метою біологічного й соціального орієнтування в дійсності, але в самому істотному відношенні людини до миру – у прагненні проникати в його різноманіття, відбивати у свідомості сутнісні сторони, причинно–наслідкові зв'язки, закономірності, суперечливість.

Пізнавальний інтерес, активізуючи всі психічні процеси людини, на високому рівні свого розвитку спонукує особистість до постійного пошуку перетворення дійсності за допомогою діяльності (зміни, ускладнення її цілей, виділення в предметному середовищі актуальних і значних сторін для їхньої реалізації, відшукування інших необхідних способів, привнесення в них творчого початку).

Особливістю пізнавального інтересу є його здатність збагачувати й активізувати процес не тільки пізнавальної, але й будь–якої діяльності людини, оскільки пізнавальний початок є в кожній з них. Будь–який вид людської діяльності містить у собі пізнавальний початок, пошукові творчі процеси, що сприяють перетворенню дійсності.

Пізнавальний інтерес – найважливіше утворення особистості, що складається в процесі життєдіяльності людини, формується в соціальних умовах

його існування й жодним чином не є імманентно властивій людині від народження [9].

Інтерес виступає як найенергійніший активатор, стимулятор діяльності, реальних предметних, навчальних, творчих дій і життєдіяльності в цілому.

Особливу значимість пізнавальної інтерес має в шкільні роки, коли навчання стає фундаментальною основою життя, коли до системообразующому пізнання дитини, підлітка, юнаки притягнуті спеціальні установи й педагогічно підготовлені кадри.

Аналіз психологічної структури пізнавального інтересу привів радянських психологів (С. Рубенштейн, Л. Гордон, А. Леоньтієв) до висновку, що це суцільно особистісне утворення, сполучене з потребами, у якому в злитій, органічній єдності представлені всі важливі для особистості процеси: інтелектуальні, емоційні, вольові [5].

Одним, і мабуть, найголовнішим засобом стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках математики є реалізація сюжетно-ігрових ситуацій.

Вчителі, особливо в початкових класах, завжди використовували і використовують різні дидактичні ігри. Це не окремі вставні номери, це не розминка, відпочинок чи корисне дозвілля, це – стиль роботи вчителя і дітей, сенс якого – не стільки полегшити дітям саму роботу, скільки дозволити їм, зацікавившись, добровільно і глибоко втягнутися в неї.

Дидактична гра є коштовним засобом виховання розумової активності дітей, вона активізує психічні процеси, викликає в учнів жвавий інтерес до процесу пізнання. У ній діти охоче переборюють значні труднощі, тренують свої сили, розвивають свої здатності й уміння. Вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний, робочий настрій, полегшує процес засвоєння знань. Дидактичні ігри надають можливість розвивати у дітей довільність таких психічних процесів, як увага й пам'ять. Ігрові завдання розвивають у дітей кмітливість, спритність. Багато з них вимагають уміння побудувати висловлення, судження; вимагають не тільки розумових, але й вольових зусиль – організованості, витримки, уміння дотримувати правил гри, підкоряти свої інтереси інтересам гри.

Найголовнішим є значення гри для розвитку мотиваційно – потребової сфери дитини. Л.С. Виготський [1] на перший план висував проблему мотивів і потреб як центральну для розуміння самого виникнення гри.

Дитина в раннім дитинстві вся поглинена предметом і способами дій з ним, його функціональним значенням. Коли він опановує якимись діями й може здійснювати їх самостійно, відбувається відрив дитини від дорослого й дитина зауважує, що вона діє як дорослий. Дитина ще не знає ні суспільних відносин дорослих, ні суспільних функцій дорослих, ні суспільного змісту їх діяльності. Вона діє в напрямку свого бажання, об'єктивно ставить себе в положення дорослого, при цьому відбувається емоційно – діюча орієнтація у відносинах дорослих і змістах їх діяльності. Тут інтелект слідує за емоційно-діючими переживаннями.

Узагальненість і скороченість ігрових дій є симптомом того, що таке виділення людських відносин відбувається, і що цей зміст, що виділився, емоційно переживається. Завдяки цьому й відбувається спочатку чисто емоційне

розуміння функцій дорослої людини як здійснюючого значиму для інших людей й, отже, що викликає певне відношення з їх боку, діяльність.

Отже, включення в навчальний процес гри або ігрової ситуації приводить до того, що учні, захоплені грою, не помітно для себе здобувають певні знання, уміння й навички по математиці.

Серед рекомендацій для педагогів щодо ефективної підтримки пізнавального інтересу на уроках математики у молодших школярів можемо виділити такі:

– з перших днів треба намагатися проводити уроки математики цікавими. На різних етапах уроку включати цікаві вправи, проводити уроки-подорожі. Всі діти, навіть дуже невідгодувані до навчання, із задоволенням допомагають улюбленим героям розв'язувати задачу, розгадувати ребус, головоломку. Вони завжди з нетерпінням чекають наступної зустрічі з Буратиною, Мудрою совою та іншими. На таких уроках можна спостерігати на обличчях дітей подив, інтерес і радість від виникаючої здогадки;

– увагу дітей до позакласного заняття з математики заволюють по-різному: мальовничим оформленням класного приміщення, в якому відображається сполучення знайомого дітям світу казок із таємничим світом математики, незвичайними вступними словами вчителя, цікавим формулюванням питань, задач, загадок, ребусів, логічних вправ і т.п.;

– матеріал, пропонований на занятті, повинен бути зрозумілим кожному учню. Для підтримки інтересу у всьому новому повинні бути окремі елементи старого, відомого дітям. Тільки при умові встановлення зв'язку нового зі старим можливий прояв кмітливості і здогадки. Тому при виконанні кожного завдання необхідно передбачати оптимальне співвідношення між новими і старими знаннями і вміннями;

– для полегшення переходу від відомого до невідомого в процесі позакласних

– занять з математики доцільно використовувати різні види наочності: повну і неповну предметну наочність, символічну і уявлення по пам'яті;

– стійкий інтерес до позакласної роботи з математики підтримується і тим, що ця робота проводиться систематично. На самих заняттях постійно повинні виникати маленькі і доступні для розуміння дітей питання, загадки, створюється атмосфера, яка активізує діяльність учнів. І починати треба з хвилин цікавої математики, на яких пропонуються нескладні завдання у вигляді ребусів, загадок, задач у віршах. Всі ці завдання повинні обов'язково іістити елемент математики;

– відомо, що дітям властивий дух змагання, першості, тому доцільно проводити вікторину. Вікторина містить питання різної важкості, щоб в ній мали змогу брати участь більшість учнів. Відповідь на кожне питання оцінюється окремою кількістю балів;

– крім вікторини один раз на рік можна проводити шкільну математичну олімпіаду з метою виявлення найбільш здібних учнів. В першому турі (кінець першого півріччя) беруть участь всі учні. Троє учнів, які набрали

найбільшу кількість балів, допускаються до участі в рішаючому, другому, турі, який проводиться в третій чверті;

– для розширення математичного кругозору учнів, для ознайомлення їх із цікавими фактами з галузі математики випускаються міні–газети (математичні листки), які розміщуються в класному куті. Через міні–газету показують результати конкурсів кмітливих, зміст і рішення окремих конкурсних задач, вказують імена переможців. Цікаво і красиво оформлена газета на протязі кількох днів залишаються в центрі уваги учнів.

Всі ці види робіт сприяють розвитку математичних здібностей учнів, прищепленню інтересу до математики.

Таким чином, реалізація особистісно–орієнтованого підходу в навчанні математики формує в учнях уміння спілкуватися, обґрунтовувати свої дії і критично оцінювати їх, уміння самостійно орієнтуватися в розв'язанні нестандартних задач, вільно висловлюватися, логічно мислити.

Важливе значення в розвитку індивідуальності дитини відводиться грі, яка розвиває логічне мислення і творчі здібності учня і закладає твердий ґрунт для навчання на наступних ступенях.

Важливою умовою для успішної реалізації особистісно–орієнтованої технології навчання з математики є розвиток в учнів пізнавального інтересу.

Література

1. Алексеев Н.А. Личностно–ориентированное обучение в школе. – Ростов н / Д. : Феникс, 2006. – 332с.
2. Бантова М. А. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: ИЦ «Просвещение», 1984. – 335 с.
3. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста \ \ Книги для воспитателей детского сада. – М., 1991. – 207с.
4. Букатов В. Педагогические тайнства дидактических игр \ \ Учебно–методическое пособие. – М., 2003. – 15с.
5. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах \ \ Учебное пособие. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 288с.

О. Земляна

– здобувач Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 372.878

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ „ДИЗАЙН–СТУДІЇ”

У статті визначено особливості роботи „Дизайн–студії” за авторською програмою, що базується на таких ключових принципах: принцип створення розвиваючої ситуації, природовідповідності, системності, доступності. Випускник „Дизайн–студії” здатен розрізняти витвори образотворчого, декоративно–прикладного мистецтва; вміє розглядати й виражати емоційне відношення до витворів образотворчого мистецтва; при виконанні практичних робіт вміє використовувати елементарні образні можливості художніх знань і умінь (колір, тон, лінія, об’єм, простір, пропорції).

В статье определены особенности работы «Дизайн–студии» в рамках авторской программы, которая базируется на таких ключевых принципах: принцип создания развивающей ситуации, природосоответствия, системности, доступности. Выпускник «Дизайн–студии» способен различать произведения изобразительного, декоративно–прикладного искусства; умеет рассматривать и выражать эмоциональное отношение к произведениям изобразительного искусства; при выполнении практических работ умет использовать элементарные образные возможности художественных знаний и умений (цвет, тон, линия, объем, пространство, пропорции).

In article the features of work of «Design–studio» within the framework of the author program which is based on the such key principles are definite: principle of creation of developing situation, priodosootvetstviya, system, availability. The graduating student of «Design–studio» is able to distinguish works of graphic, decorative–applied art; is able to consider and express the emotional attitude toward works of graphic art; for implementation of practical works of umet to use elementary vivid possibilities of artistic knowledges and abilities (color, tone, line, will eat, space, proportions).

Актуальність проблеми естетичного розвитку молодших школярів зумовлена її спрямованістю на формування їхньої художньої культури як частини культури духовної, на залучення учнів до світу мистецтв, загальнолюдських і національних цінностей через власну творчість і засвоєння художнього досвіду минулого. Формування „культури творчої особистості” має за мету розвиток у дитини природних завдатків, творчого потенціалу, спеціальних здібностей, що дозволяють самореалізуватися в різних видах і формах художньо–мистецької діяльності.

Ступінь розробленості проблеми. Активізація процесу навчання образотворчому мистецтву в центрі уваги численних досліджень науковців (Г. Біда, Н. Волков, В. Зінченко, Е. Ігнат'єв, В. Киреєнко, В. Корінців, В. Кузін, В. Лебедко, Л. Медведєв, П. Павичів, Н. Ростовцев, Т. Олейник, Г. Смірнов, А. Трісельов, А. Унковський, І. Шешко, Е. Шерехов, В. Щербаков, Б. Юсов) та методичних розробок (Т. А. Копцева, С. Д. Левін) [1; 2]. У своїх наукових працях дослідники обґрунтовували власні методичні системи активізації процесу навчання образотворчому мистецтву (Б. Белов, Н. Ветлугіна, Т. Олейник, А. Трісельов, І. Шешко).

Мета статті: визначити особливості організації роботи „Дизайн–студії”.

Основний зміст статті. Робота „Дизайн–студії” здійснюється за авторською програмою, яка побудована так, щоб дати школярам ясні уявлення про систему взаємодії мистецтва з життям. В ній передбачається широке залучення життєвого досвіду дітей, живих прикладів з оточуючої дійсності. Робота на основі спостереження й вивчення оточуючої реальності є важливою умовою успішного освоєння дітьми програмного матеріалу. Прагнення до віддзеркалення дійсності, свого відношення до неї повинне служити джерелом самостійних творчих пошуків.

Розвиток художнього сприйняття та практична діяльність у програмі представлений в їх змістовній єдності. Різноманітність видів практичної діяльності підводить до розуміння явищ художньої культури учнів, вивчення витворів мистецтва й художнього життя суспільства підкріплюється практичною

роботою школярів. Художня діяльність школярів на заняттях знаходить різноманітні форми вираження: зображення на площині та в об'ємі (з натури, по пам'яті, за уявленням); декоративна й конструктивна робота; сприйняття явищ дійсності; обговорення робіт товаришів, результатів власної колективної творчості та індивідуальної роботи на заняттях; підбір ілюстративного матеріалу до тем, що вивчаються; прослуховування музичних і літературних творів. При відборі навчального матеріалу важливе значення має виявлення етичного, естетичного змісту різноманітних художніх явищ. Тематична цілісність програми допомагає забезпечити міцні емоційні контакти школярів з мистецтвом, залучити їх до художньої культури. Програма розрахована на 4 година в тиждень з позакласними колективними.

В основу розробленої програми покладено такі принципи:

1. *Принцип створення розвиваючої ситуації* є основоположним для цієї програми. Для реалізації принципу програма передбачає організацію розумової діяльності школярів на заняттях таким чином:

- Колективний розбір початкової для цього заняття задачі певного класу. В процесі навчального *діалогу* з учителем й однолітками, учні аналізують умови задач, виділяють у них істотні відносини даних, фіксують дані за допомогою побудови моделей, пропонують можливі способи рішення задачі і обговорюють їх, вибираючи правильні. Значення такого розбору полягає в тому, щоб спонукати дітей до висловів і обговорення різних точок зору з приводу схожості й відмінності в способах і умовах рішення. При цьому створюються додаткові умови для поглиблення розуміння дітьми умов задач, розширення усвідомлення ними своїх дій і поліпшення умінь планувати розумову діяльність.

- Самостійне рішення дітьми серії задач, аналогічних початковій.
- Колективний розбір під керівництвом учителя результатів рішення задач в процесі самостійної роботи. Детально обговорюються всі запропоновані способи рішення.
- Самостійне створення дітьми задач, аналогічних початковій.
- Колективне обговорення під керівництвом учителя запропонованих дітьми задач.

2. *Принцип природовідповідності*. Зміст програми співвіднесений із віковими нормами розвитку розумових процесів дітей молодшого шкільного віку.

3. *Принцип системності*. Навчально–розвиваючий матеріал збудований за принципом зростання рівня складності логічних задач.

4. *Принцип доступності*. Відносини предметів і їх властивостей у логічних задачах, що становлять основний зміст програми, представлені в конкретній формі, у вигляді відомих життєвих ситуацій, що активізує пізнавальний інтерес дітей, спонукає до роздумів. Окрім цього, для вирішення цих задач не вимагаються спеціальні знання, оскільки вони побудовані на ненавчальному матеріалі, що дозволяє будь–якій дитині незалежно від рівня її знань зі шкільних предметів діяти цілком успішно.

Методологічною основою програми є такі положення: освітній рівень – початковий; рівень освоєння – базовий; орієнтація змісту – практична; характер освоєння – розвиваючий; вік учнів – 6–10 років; форма організації учбово-виховного процесу – урок; періодичність – 2 уроки на тиждень; умови входження в програму – навчальний план; термін освоєння навчально-розвиваючого матеріалу – 3 роки; тривалість одного уроку – 1 година 20 хвилин.

Програма покликана звести й поріднити художні уявлення й пізнання школярів: живе слово, звуки, фарби, форми, ритми, рухи. Діти є свідками й учасниками художньої події. Слова вчителя й звернені до дітей тексти, вірші, розповіді перекладаються на мову реальних звуків, фарб, форм, рухів. Навколишній світ і близьке дітям реальне оточення в ході занять розвертається різними сторонами: багатством і різноманітністю зв'язків із матеріальними й духовними потребами людей.

Завдання програми:

1. Виховання інтересу до всіх видів пластичних мистецтв; образотворчим, декоративно-прикладним, архітектурі, дизайну в різних формах.
2. Формування художньо-образного мислення й емоційного відношення до предметів і явищ дійсності; мистецтва, як основи розвитку творчої особистості; формування емоційно-ціннісного відношення до життя.
3. Залучення до національної та світової художньої спадщини.
4. Розвиток творчих особливостей і образотворчих навичок; розширення діапазону відчуттів і зорових уявлень, фантазій, уяви; виховання емоційної чуйності на явища оточуючої дійсності, на витвори мистецтва.
5. Навчання художньої письменності, формування практичних навичок роботи.

Програма підкреслює важливість захопленості школярів мистецтвом для формування в них пізнавального інтересу. Естетичні потреби учнів повинні свідомо розвиватися на кожному занятті. Для цього передбачено ряд спеціальних методичних прийомів. Оскільки одне з провідних завдань – творчий розвиток особистості дитини, особлива увага звертається на розвиток уяви й фантазії. На кожному занятті учням дається можливість пофантазувати, заохочується створення власних образів. Важливо вивільнити їхню творчу енергію. Корисно систематизувати всі цікаві знахідки з розвитку дитячої уяви в процесі художньої діяльності на заняттях для організації колективних виставок з образотворчого мистецтва.

При всій пропонованій свободі творчості необхідно постійно мати на увазі структурну цілісність програми. На підсумкових заняттях надається можливість широко зіставити різноманітні роботи, об'єднані загальною темою, порівняти свої роботи з творчістю товаришів, проявити „глядацьке вміння”, оцінити художню працю. В програмі піднято найважливішу проблему духовного розвитку особистості, виховання світу відчуттів дитини, її емоційної чуйності, активно-дієвої чуйності на добро і зло.

Очікувані результати:

Перший рік навчання. Значення роботи полягає в пробудженні та збагаченні відчуттів, сенсорних здібностей молодших школярів, шляхом

освоєння живих особливостей природних і художніх явищ – кольору, звуку, форми, руху, можливостей слова й живої мови.

Другий рік навчання – цей простір і середовище, виразність різних сторін оточуючого життя і різних видів мистецтва, можливість передачі образними художніми засобами різних особливостей навколишнього світу – „близького” й „широкого”.

Третій рік навчання. Освоюються різноманітні ситуації життєвого оточення в мистецтві, і те, як саме мистецтво складає нерозривну частину нашого оточення. Це проводиться через сюжетні зав'язки, характери героїв, ігри, рухи, образотворчу діяльність.

Четвертий рік навчання. Опорним моментом виступає композиція оточуючої дійсності та витворів мистецтва як поєднання явищ, що дозволяє говорити про композицію та її задум у фантазії автора. Колективні заняття є продовженням індивідуальної роботи.

Формами підведення підсумків реалізації програми є виставки (тематичні, святкові), змагання, художні конкурси.

Вимоги до рівня підготовки учнів:

1) розрізняти витвори образотворчого, декоративно–прикладного мистецтва та знати про роль цих мистецтв у житті людей;

2) знати про особливості національної художньої культури; мати уявлення про виразні можливості художніх матеріалів, елементарних технік;

3) уміти розглядати й виражати емоційне відношення до витворів образотворчого мистецтва;

4) при виконанні практичних робіт уміти використовувати елементарні образні можливості художніх знань і умінь (колір, тон, лінія, об'єм, простір, пропорції).

Отже, в результаті навчання в „Дизайн–студії” молодші школярі здатні розрізняти витвори образотворчого, декоративно–прикладного мистецтва; вміють розглядати й виражати емоційне відношення до витворів образотворчого мистецтва; при виконанні практичних робіт уміє використовувати елементарні образні можливості художніх знань і умінь (колір, тон, лінія, об'єм, простір, пропорції).

Література

1. Копцева Т. А. Природа–художник. Пособие для учителя. – М. : Интерпракс, 1994.
2. Левин С. Д. Ваш ребёнок рисует. – М. : Советский художник, 2000.

К. Ритова

– здобувач РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 37”312:371.671.673

ПОНЯТТЯ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Автор даної статті розкриває поняття навчально–пізнавальної літератури в контексті сучасної освіти; визначає значення навчально–пізнавальної літератури в вихованні та розвитку молодших школярів.

Автор данной статьи раскрывает понятие учебно–познавательной литературы в контексте современного образования; определяет значение учебно–познавательной литературы в воспитании и развитии младших школьников.

The author of this article exposes the concept of educational–cognitive literature in the context of modern education; determines the value of educational–cognitive literature in education and development of junior schoolboys.

Постановка проблеми. У молодшому шкільному віці йде активний процес цілеспрямованого формування світогляду школяра, моральних, ідейних і політичних уявлень, збагачення світу його відчуттів, естетичних переживань, розвитку здібностей та інтересів. Тому першочерговим завданням сучасної школи – створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості – яке потребує використання нових резервів її початкової ланки. Навчання повинне вести за собою розвиток. Особливої уваги при вирішенні цього завдання необхідно приділити навчально–пізнавальній літератури, оскільки саме вона є однією з передумов інтелектуального й духовного розвитку молодших школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аспекти проблеми формування школярів–читачів знайшли своє рішення в роботах І.Гудзик, Н.Лапшина, В.Мартиненко, В.Науменко, М.Наумчук, О.Савченко, Н.Скрипченко, Г.Ткачук, О.Кушнір.

Метою даної статті є розкриття поняття навчально–пізнавальної літератури в контексті сучасної освіти; визначити значення навчально–пізнавальної літератури в вихованні молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні дитяче читання все більше стає надзвичайно важливим феноменом який визначає рівень культури майбутнього суспільства. Книга є джерелом духовного життя людини, спонукає до співчуття, саме тому на сучасному етапі неможливо становлення зрілої особистості без читання учнями книг. У цих умовах виховна роль навчально–пізнавальної літератури зростає та стає провідною. Саме з навчально–пізнавальної літератури найчастіше черпаються знання про культурні цінності, етичні орієнтації, розширюється життєвий досвід молодшого школяра.

Тому зараз одним з найважливішим різновидом дитячої літератури (Література для дітей – літературні твори різних видів і жанрів, призначені для дітей дошкільного, молодшого, середнього та старшого шкільного віку, які складають основну частину дитячого та юнацького читання [3, с. 191]) яка має виховну та розвивальну функцію – є **навчально–пізнавальна література** – це особливий вид літератури для дітей, яка призначена для передачі накопиченого людством досвіду, знань, фактів, відомостей, яке придбало людство в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Навчально–пізнавальна література включає в себе науково–художню, науково–фантастичну, науково–популярну, науково–пізнавальну, учбову літературу, усну народну творчість (казки), епічний жанр (легенди, міфи, билини), періодичні видання.(Схема 1).

Для того щоб повно розкрити понятті „навчально–пізнавальна література” необхідно розглянути поняття всіх тих видів та жанрів літератури, які складають основу навчально–пізнавальної літератури:

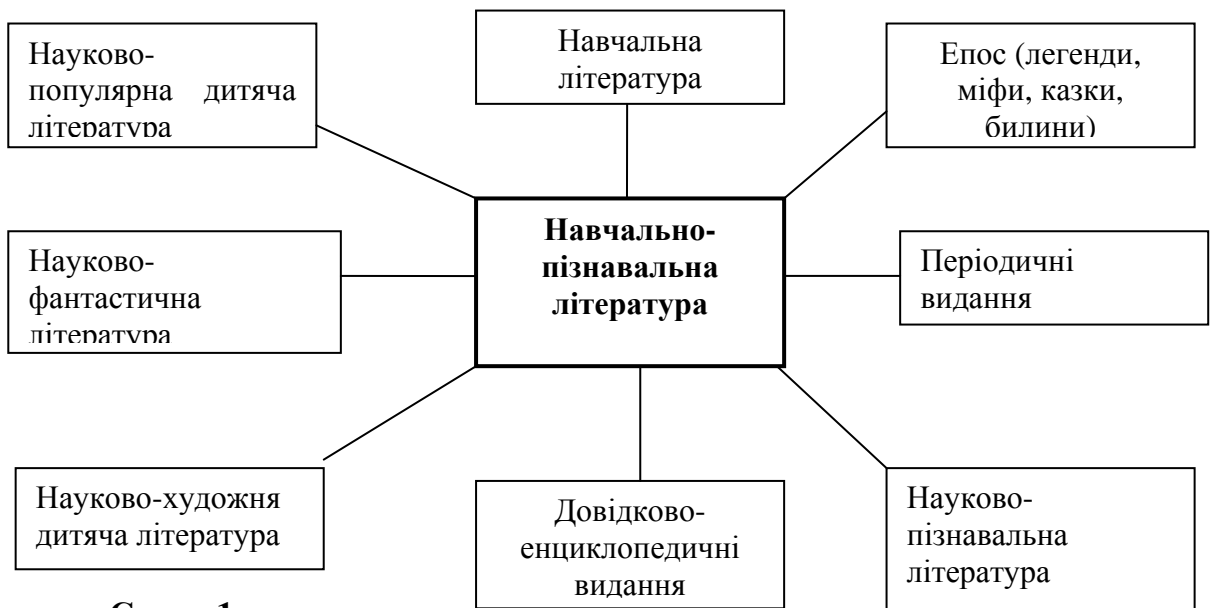


Схема 1.

- **Науково-популярна дитяча література** – особливий вид літератури для дітей і юнацтва, що популяризує в цікавій формі й відповідно до педагогічних вимог наукові знання. Ця література урахує зміст навчання, спирається на знання основ наук, придбані школярами в навчальній роботі, розширює й заглиблює ці знання. Крім того, ця інформація систематизована. Видання зазвичай розділене на тематичні розділи й забезпечене алфавітним показником, так, що читач може легко знайти відомості, що цікавлять його. Можуть також використовуватися своєрідні способи організації тексту, наприклад, форма питань і відповідей. Обов'язковим атрибутом таких видань стають яскраві приклади й ілюстрації, адже нерідко до подібної літератури звертаються навіть молодші школярі. Водночас науково-популярна література прагне до точності, об'єктивності, лаконічності викладу, щоб не завантажувати читача другорядною інформацією, але доступно розповісти йому про саму суть речей і явищ навколишнього світу [5, с.67].

- **Науково-фантастична дитяча література** – особливий вид літератури для дітей і юнацтва, присвячений перспективам наукового й технічного розвитку, такий, що направляє думання юного читача в майбутнє. Фантастичні образи зазвичай є поєднанням елементів реальної дійсності, а наукові гіпотези – передбаченням того, що надалі може стати реальністю й науковим законом. У творах цього жанру типове показується у виняткових, фантастичних ситуаціях, у надзвичайних умовах, що вимагають від героїв винахідливості, сміливості, кмітливості, великих знань, умінь і досвіду, твердої волі та творчої енергії [5, с.75].

- **Науково-художня дитяча література** – особливий вид літератури для дітей і юнацтва, в образній і захопливій формі знайомить юних читачів з досягненнями в техніці та мистецтві. До цього виду відносять художні біографії вчених, мандрівників, винахідників, новаторів у промисловості й сільському господарстві, художників, письменників, композитів, педагогів, художні опис;

найважливіших відкриттів і винаходів, сюжетні оповідання в різних галузях науки, техніки, мистецтва, праці [5, с.98].

- **Науково–пізнавальна література** – явище особливе, та деякі дослідники навіть не розглядають її в загальному контексті дитячої літератури, пояснюючи це тим, що вона позбавлена естетичного початку, виконує тільки повчальну функцію та звернена лише до розуму дитини, а не до його цілісної особистості. Впродовж усього свого розвитку й дорослішання дитина потребує найрізноманітнішої інформації про навколишній світ, та інтерес до різних областей знання великою мірою задовольняє саме науково–пізнавальна література. Вона дійсно вирішує перш за все освітнє завдання, примикаючи до навчальної літератури, й не має багатьох характерних ознак художніх творів. Проте у науково–пізнавальній літературі існують свої цілі, свої засоби для їх досягнення, своя мова спілкування з читачем [6, с.42–45]. Науково–пізнавальні видання виконують декілька функцій: із одного боку, забезпечують читача необхідними знаннями про світ і впорядковують ці знання, з іншого боку, роблять це в доступній формі, полегшуючи розуміння складних явищ і закономірностей.

- **Довідково–енциклопедичні видання** переслідують декілька іншу мету: не претендуючи на розгорнутість і цікавість, вони переважно розраховані на те, щоб дати коротку, але точну довідку з питання, що цікавить читача. Довідкові видання часто пов'язані зі шкільною програмою з того або іншого предмета й, спираючись на отримані в школі знання, розширюють або доповнюють їх, допомагають самостійно освоювати теми або пояснюють незрозумілі моменти. Все це сприяє поглибленому вивченню предмету й закріпленню отриманих знань. Дитячі енциклопедії охоплюють найширші сфери знань і можуть бути універсальними або галузевими [5, с.35].

- **Навчальна література** – твори письменності та печаті, створені як засіб навчання для певних систем освіти, для певного навчального закладу або самовиховання [2,с.150].

- **Періодичні видання** – сукупність друкованих видань, виданих або що випускаються у визначений час; один з засобів масової інформації. До періодичних видань відносять газети, журнали, періодичні збірники, каталоги. [1, с.412.].

- **Епос** (греч. – оповідання) – розповідь про події, долю героїв, їх вчинки і пригоди, зображення зовнішньої сторони дії (навіть відчуття показані з боку їх зовнішнього прояву). Автор може прямо виразити своє відношення до того, що відбувається. Епос буває народним (казка, билина, легенда, міф) та авторським (літературна казка, оповідання) [5, с. 632].

Як ми бачимо з цих понять навчально–пізнавальна література має багато напрямлень, і виконує багато завдань при вихованні молодших школярів. Ця література не оперує сухими фактами та цифрами, а пропонує читачеві цікаву інформацію. Навчально–пізнавальна література розповідає учням про історію відкриттів, указує на незвичайні властивості звичайних речей, загострює увагу на непізнаних явищах і приводить різні версії, що пояснюють ці явища.

Висновки. Отже навчально–пізнавальна література дуже різноманітна та різнопланова, вона об'єднує в собі різні види та жанри дитячої літератури. Така

література перш за все розвиває логічне мислення юного читача, допомагає йому усвідомити зв'язки між предметами і подіями. Крім того, подібні видання містять у собі не тільки теоретичні відомості, але і описи всіляких дослідів і експериментів, стимулюючи тим самим активне пізнання дійсності. Безумовно, навчально–пізнавальна література виконує таку педагогічну функцію, як: виховує образ думки, учить читача ставити перед собою певні завдання й вирішувати їх.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики з виховання інтересу до навчально–пізнавальної літератури на уроках позакласного читання.

Література

1. Большая Советская Энциклопедия (в 30 т.) / Гл. ред. Прохоров А.М. Изд. 3-е. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. Т. 19.
2. Большая Советская Энциклопедия (в 30 т.) / Гл. ред. Прохоров А.М. Изд. 3-е. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. Т. 27.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Грищенко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: Учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. Кожевникова В.М., Николаева П.А. – М.: Советская Энциклопедия, 1987. – 752 с.
6. Ємець А. Науково–пізнавальна література в початковій школі // Початкова школа. – 2007. – № 7. – С. 42–45.

Р. Суровцева

– кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Краматорський економіко–гуманітарний інститут

УДК 373.3.371

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів як процес самостійного, творчого ставлення до навчального матеріалу та інформації, яку вони отримують з різних джерел.

В статті аналізуються педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів як процес самостійного, творчого ставлення до навчального матеріалу та інформації, яку вони отримують з різних джерел.

The article examines the pedagogical conditions for the formation of critical thinking younger students as a process of independent, creative attitude towards educational materials and information. What they get from various sources.

Постановка проблеми: В умовах національного відродження України і створення національної демократичної держави важливе значення має виховання людей, які мислять самостійно і творчо. Людей, які б мали можливість критично осмислювати факти і події навколишньої дійсності.

Однією з причин гальмування демократичного розвитку суспільства є те, що значна частина людей не готова до свідомої участі в цьому процесі, не здатна самостійно і критично осмислювати складності реального життя. Від наявності чи відсутності вищезгаданих рис залежить певною мірою доля суспільства. Критичне мислення в цьому плані є не тільки наслідком демократичного способу життя, але і чинником його формування.

Під критичним мисленням слід розуміти процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями.

Критичне мислення є антиподом догматичному. Воно піднімає людину до рівня Людини, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати. Тому розвиток критичного мислення потрібен не тільки самій людині, а є незаперечною умовою суспільного прогресу.

Виходячи з вище висловленого, ми бачимо актуальність проблеми у тому, що перед сучасною школою постає завдання виховати людину незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де. Цілком зрозуміло, що підвалини цих якостей повинні закладатися в школі з перших років навчання дітей, а потім продовжувати розвиватися у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: У теоретичній науковій думці на проблему формування критичного мислення мали великий вплив положення Л.С.Виготського про зону найближчого розвитку [2, 284], який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але, перш за все, і на тих психічних функціях, які ще не є досконалими і рухають вперед їх формування; ідеї розвивального навчання Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова[5,111]. Про розвиток пізнавальної діяльності, можливості заперечувати педагогу, аргументувати, відстоювати власні думки дізнаємось із досліджень Ш. А. Амонашвілі та В.О.Сухомлинського. [6;81–84].

Стосовно учнів молодших класів, то деякі вчені (С.Рубінштейн, Ж.Піаже, В.Штерн та ін.) з недовірою ставились до розвитку критичного мислення в цьому віці.[4;5,178] Вони вважали, що для більшості школярів даного вікового періоду характерними є наслідування, низький самоконтроль, емоційність, образність мислення тощо. Тому проблема розвитку критичного мислення в учнів початкових класів цими вченими вважалася передчасною.

Але досвід багатьох вчених, і зокрема наш особистий, показує, що процеси демократизації та глобалізації освіти за сучасних умов вимагають формування критичного мислення в учнів уже з молодшого шкільного віку. Ігнорування такого підходу значно ускладнює цю проблему в старших класах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми: Однак безпосередніх педагогічних досліджень, спрямованих на вирішення проблеми розвитку критичного мислення саме в учнів початкових класів, відносно небагато. Так дослідження А.С.Байрамова було спрямоване на вивчення особливостей розвитку критичного мислення в учнів початкових класів, які виявляються під час розв'язання спеціальних завдань – виявлення непорозумінь, помилок, деформованого змісту малюнків і текстів. Л.А.Липкіна звертала увагу на розвиток в учнів початкових класів критичності як певної поведінки суб'єкта

щодо змісту та результатів своєї діяльності та діяльності інших. В.М.Сінельников виділив дві основні форми критичності та самокритичності: ті, які виявляються в пізнавальній діяльності, при вирішенні розумових завдань і ті, які виявляються при оцінці поведінки, якостей особистості.

Постановка завдання: Метою даної роботи є дослідити і з'ясувати сутність критичного мислення, показники його наявності в особистості молодшого школяра, обґрунтувати педагогічні умови формування критичного мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу: Проведений ученими науковий аналіз досліджуваного феномену в молодших школярів висвітлює коло нез'ясованих проблем формування критичного мислення учнів цієї вікової категорії.

Зорієнтованість сучасної школи на розвиток особистості учнів, становлення мислячої, громадсько-активної людини, значною мірою визначають необхідність формування критичного мислення з дитячих років. Тому, з огляду на сказане, стає цілком очевидною необхідність дослідження складного, недостатньо вивченого процесу формування критичного мислення у школярів, починаючи з початкових класів.

Нині вчені чітко виокремлюють таку категорію мислення як „критичне мислення”(КМ). Серед визначень цієї категорії можна виділити дві групи. Перша група – це „локальні” дослідження, що акцентують увагу на удосконаленні самого процесу мислення (Т.С.Воропай, Р.Пауль, О.В.Тягло та ін.)[8,237]. Дослідження, які належать до іншої групи, передбачають визначення системного напрямку, що підкреслює регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С.Заір-Бек, Д.Рассел, Д.Халперн, Дж.Чаффа та ін.) [3; 2].

Інтерес до технології критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні близько десяти років тому.

Натомість у освіті США та Канади цей напрям сучасної освіти розвивається вже майже півстоліття. Значна кількість ідей і положень такого підходу витримали перевірку часом і нині потребують поширення та запровадження в школах. Критичне мислення починає лось як перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів.

Наукові судження окремих учених дають нам підстави стверджувати, що періодом для активного розвитку мислення є молодший шкільний вік.

Так М. Дж.Ешнер, О.В.Тягло [8, 237] вважають, що критичному мисленню необхідно навчати. І це потрібно робити, починаючи з першого класу школи.

Однак, погляди науковців щодо можливості формування КМ (критичного мислення) в учнів початкових класів протягом минулого століття були досить суперечливими. Так наприкінці XIX – на початку XX століття науковці, здійснюючи аналіз практики школи того часу, вказували на її спрямованість стосовно некритичного сприймання істини, на безпосереднє запам'ятовування (П.П.Блонський, М.О.Добролюбов, П.Л.Кованько,) [1]. Поряд з цим проводяться дослідження психічного розвитку дітей, автори яких вказують на його слабкий розвиток та заперечують можливість формування КМ молодших школярів (Ж.Піаже, С.Рубінштейн, В.Штерн) [4,74].

На відміну від попереднього періоду, друга половина ХХ століття характеризується дослідженнями, теоретичними та практичними розробками, в яких виявляється більша віра у можливості розвитку дитячого мислення (питання зони найближчого розвитку Л.С.Виготського [5, 188], ідеї розвивального навчання В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна [5, 11–112], проблема розумового виховання в працях В.О.Сухомлинського, Ш.А.Амонашвілі [6 ; 81–84], розвиток пізнавального інтересу та активності в роботах А.А.Люблінської та ін.). Виявлено, що учням початкових класів доступні такі мислительні операції як вміння самостійно здобувати знання, просуватися від конкретного до абстрактного, здатність до умовиводів, порівняння тощо. Названі якості є основою для формування ознак критичного мислення школярів.

В останні роки проводяться дослідження, які підтверджують можливість формування в учнів початкових класів більш складних якостей, які забезпечують, обумовлюють розвиток КМ (В.Зайцев розглядав питання особистісної свободи молодших школярів, Л.Бондар, В.Гарковець, О.Митник звертають увагу на навчальну співпрацю вчителя та учнів початкових класів).

Аналіз наукового доробку вітчизняних вчених А.С.Байрамова, А.І.Липкіної, Л.А.Рибак, В.М.Сінельнікова, в яких тією чи іншою мірою розглядаються проблеми формування КМ молодших школярів, наші особисті спостереження дають можливість стверджувати, що процес формування КМ забезпечує розвиток його головних ознак, які характеризуються певними виявами:

1. Незалежність мислення, відносна самостійність думок: прагнення самостійно осмислювати навчальну та іншу інформацію; відсутність боязні не погодитись з класом, учителем; активне висловлення власних думок щодо питань, які виникають на уроці.

2. Протистояння навіюванню думок, зразків поведінки, вимог інших (дорослих, однолітків): вміння помічати помилкові судження інших учнів; вміння відстоювати власну думку; прагнення до розуміння причин (мотивів) тих чи інших тверджень, вимог, висновків.

3. Критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них: бачення власних помилок; вміння адекватно оцінювати свої знання, якість вирішення навчальних завдань; уважне сприймання зауважень вчителя, товаришів щодо своїх помилок та недоліків.

4. Пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань: наявність розумної долі сумнівів щодо будь-яких правильних рішень, висновків у процесі навчання; намагання самому розібратися в правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень; прагнення знаходити кращі варіанти розв'язання навчальних завдань, внести щось "своє".

5. Уміння брати участь у діалоговій взаємодії: намагання аргументовано висловлювати свої думки; поважне ставлення до думок і пропозицій партнерів; вміння співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення.

Вище наведені позиції підтверджують наявність психологічних задатків для формування в учнів КМ та великі можливості цього шкільного віку.

Заняття, де учнів запрошують до активного навчання та критичного мислення, мають такі спільні риси :

1) Учителі й учні розподіляють між собою відповідальність за психологічний клімат на занятті, можуть брати участь у створенні правил поведінки у класі. Учні відкрито обговорюють те чи інше питання між собою, вони дізнаються не тільки про ідеї одне одного, а й про особистий хід міркувань – аргументування ідей. Учителі запрошують учнів узяти ініціативу у свої руки, моделюють процес мислення та підтримують учнів, демонструють, як можна мислити критично, формулюють ідеї обережного, обґрунтованого мислення, заохочують поважати різні точки зору, можуть ставити під сумнів висновки та знання як свої власні, так і інших, і заохочують учнів до такої ж критичної роботи.

- Існує атмосфера пошуку й відкритості. З цієї метою використовуються запитання високого рівня (тобто не просто «Що?», «Де?» і «Коли?», а й «Чому?», «Що, якщо?» і «Чому б не?»). На практиці учні застосовують різні види мислення: роблять припущення, збирають інформацію, організують її та ставлять під сумнів висновки. Учителі дають зразок, як виконувати завдання у класі, і дають поради більше з метою корекції їхньої діяльності, ніж критики чи оцінки її.

- Учням надається підтримка. Учителі пильнують за тим, що учні засвоюють, і тим, як вони думають, досліджують і спілкуються у процесі навчання. Створюється таке навчальне середовище, де учні почуваються захищеними та вільними для випробування нових завдань і в якому навіть невдалі спроби можуть призвести нарешті до остаточного успіху.

5) Навчальний простір побудовано таким чином, щоб зробити легкою та природною співпрацю та комунікацію учнів. Роль учителя стає роллю одного з партнерів у навчальному процесі, вчителі залучають усіх учнів до активного одержання знань, складання схем, до творчої діяльності. Усі учні стають учителями, а клас – діяльною громадою тих, хто вчиться. У такий спосіб учні набувають певних навчальних навичок, результатом чого є ефективна інтеграція нової інформації та попередніх знань.

Учнів треба вчити на двох рівнях:

- необхідно опрацьовувати зміст, тобто предметний матеріал;
- необхідно, щоб учні оволоділи процесом учіння, засвоєння змісту.

Розуміючи не лише зміст, а й особливості процесу навчання, учні перетворюються на особистостей, здатних упродовж всього життя відкривати нові ідеї та інформацію і трансформувати її у практичні вміння та навички.

Спираючись на дослідження Ж. Піаже та його послідовники. [7,12] ми можемо виділити три фази (ступені) уроку. Це – актуалізація (передбачення), побудова (конструювання) знання та консолідація (Anticipation, Building Knowledge, and Consolidation) (в англійській мові перші літери цих слів створюють скорочення «ABC», тобто «алфавіт, основа основ»).

У проекті «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» застосовується модель навчання із трьох частин, фази якої називаються виклик (актуалізація, викликання), реалізація смислу (усвідомлення змісту) та рефлексія (міркування) (Evocation, Realization of Meaning, And Reflection). Ці терміни було введено Джінні Стіл і Куртом Мередітом (Jeannie Steele and Kurt

Meredith, 1997). Раніше ця трьохфазна модель називалась актуалізація (передбачення), пошук інформації та рефлексія (Anticipation, Information Search, and Reflection) у праці (Estes and Vaughn, 1986) а багато вчителів у Каліфорнії називали її в, через і за (Into, Though, and Beyond). [7,12].

Нами прийнята модель, яка використовується у проєкті «Читання та письмо для розвитку критичного мислення, тобто тріступеневу модель уроку – АУР (актуалізація (викликання), усвідомлення змісту, рефлексія або міркування).

Перший етап – актуалізація (заохочення, викликання, виклик).

На цьому етапі учнів треба зацікавити, схвилювати, спровокувати, відбувається кілька важливих пізнавальних операцій.

По–перше, учні активно пригадують усе те, що вони знають із теми. Це їх змушує перевіряти свої власні знання та продумувати до дрібниць тему, над якою вони починають працювати. Важливість такого первинного занурення в тему буде краще видно на двох наступних етапах. Однак найважливішим є те, що в результаті цієї операції учні встановлюють рівень власного знання, до якого можна додати нове. Це є вирішальним, бо знання, яке набувається на довгий строк, може формуватись лише на основі того, що вже відоме та зрозуміле. Інформація, подана поза контекстом, або інформація, яку учні не спроможні пов'язати з відомим їм, може бути втрачена дуже швидко. Потрібно пробудити, викликати зацікавлення, схвилювати, спровокувати учнів думати про те, що вони знають.

Другий етап – усвідомлення. Методична система мислення та навчання є усвідомлення змісту. У цій фазі учень вступає в контакт із новою інформацією та ідеями. Цей контакт може мати форму читання, слухання розповіді або проведення експерименту. У цей час учень самостійно підтримує свою зацікавленість у роботі.

Третій етап – міркування (рефлексія) – найкритичніший етап уроку. У даному контексті рефлексія – це розмірковування про те, як здійснювався процес набуття нового знання, як нове приєднувалось до вже відомого, яку особисту цінність має набута інформація. Утворюється розмаїття думок, серед яких діти можуть вибрати правильну. Учні на цьому етапі перетворюють нові знання на власні.

Проілюструємо деякі методики щодо критичного мислення

1. Метод «Мозкова атака» та «Позначки»

I. Актуалізація (обговорення перед читанням чи вивченням матеріалу).

Групова «мозкова атака» з теми.

– Згадати все, що відомо з цієї теми (важливо згадати все, що знаєте чи думаєте, що спаде вам на думку з теми; немає значення, чи правильне те, що згадали, чи ні). Виникають несхожі точки зору, які не обговорюються на цьому етапі.

– Записати всі думки на дошці, показати через проєктор тощо.

– Класифікувати інформацію.

II. Усвідомлення змісту (власне читання чи вивчення)

1. Ознайомлення з позначками

«V» – прочитане, підтверджує те, що ви знаєте чи думаєте, що знаєте;
 «-» – прочитане відрізняється від того, що ви знаєте чи думаєте, що знаєте, суперечить вашим уявленням;
 «+» – прочитане несе нову інформацію;
 – ви натрапили на інформацію, яка вас бентежить, чи ви хочете знати щось більше про це.

2. Читання тексту і позначки на полях (в початковій школі можна користуватися двома позначками: «V» – «Я це знаю» та «-» – «Я не знаю цього»).

III. Міркування (після обговорення та читання)

1. Індивідуально чи разом діти складають таблицю.

2. Обговорення інформації (що саме учні думають про вивчене)

«V»	«-»	«+»	«?»
-	-	-	-
-	• -	-	-
-	-	-	-

- Що підтвердилося, що ні?
- Що нового дізналися?
- Що схвилювало, збентежило, зацікавило?

Саме зараз обговорюються, з'ясовуються всі питання, які виникли під час «мозкової атаки» (учням пропонується дискусія).

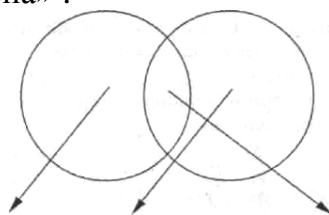
3. Графічні методики

а. «Т-схема»:

Аргументи «за»	Аргументи «проти»

Учні до кожної колонки вносять свої аргументи з проблеми, яку запропонував учитель.

б. «Діаграма Вена» :



Особливості, характерні тільки для цього об'єкта, поняття

Спільні риси поняття, об'єкта

4. Методика «Вільне письмо»

Учні одержують одне питання, що стосується суті всієї теми, проблеми, тексту. Діти записують відповідь на це питання.

Наприклад: Записати епізод, який найбільш запам'ятався, вказати, чим саме, описати питання, яке виникло при роботі над матеріалом, але не з'ясувалося, описати власне розуміння теми, поняття, об'єкта.

5. «Письмо в малюнках»:

Учні намагаються намалювати те, що хотіли сказати при роботі над матеріалом.

6. «Речення з відкритим кінцем» :

Учням пропонується будь-який сюжетний малюнок і кілька речень до нього. Завдання – закінчити речення.

7. «Запиши текст своїми словами» :

Учням пропонується текст. Вони читають його, а потім передають його зміст своїми словами.

8. «Письмо для себе»: обирається найбільш цікава тема для дітей або матеріал, який по трібний у подальшій роботі для вирішення проблем.

9. «Письмо в різних формах»: вибирається тема і по-різному описується залежно від вибору адресата (листи в газету, ООН, друзям тощо)

Нами наведені лише декілька методик з критичного мислення. На основі теоретико-експериментального пошуку ми намагалися з'ясувати ознаки КМ (критичного мислення) особистості

Висновки і пропозиції : аналіз психолого-педагогічних джерел, стосовно проблеми формування та розвитку КМ у школярів і, зокрема, в учнів початкових класів показав, що питання визначення цього феномену у молодших школярів висвітлено недостатньо. Тому, спираючись на всі продуктивні ідеї цих досліджень, ми розуміємо КМ учнів початкових класів як процес самостійного, творчого ставлення до навчального матеріалу та інформації, яку вони отримують з різних джерел. Критичне мислення – це мислення самостійне. Воно носить індивідуальний характер. Кожен формує свої власні ідеї та переконання, причому має повне право прийняти ідею іншої людини, якщо її аргументація буде вагомішою. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Головним є процес здобуття знань. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації (докази, контраргументи, признання інших точок зору тощо). Кожна думка перевіряється й обґрунтовується, коли нею діляться з іншими. Саме через це у молодших школярів застосовуються різні види парної та групової роботи, використовуються дебати, дискусії, різноманітні види публікацій письмових робіт. В подальшому плануємо дослідити практичне використання критичного мислення студентами нашого ВНЗ під час практичних занять в школі.

Література

1. Белкіна О.В. Проблема формування критичного мислення в учнів початкових класів// Проблеми педагогічних технологій: Збірник наукових праць. – Луцьк: Волинський Академічний Дім, 2000.– Вип.1.– С.50–57.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 5-ти томах. – М.: Педагогика, 1984. Т.2.– 324 с.
3. Заир-Бек С. Инновационные технологии преподавания-учения в высшей школе: осторожные, но решительные шаги // Перемена, 3 (4), 2002.
4. Малашкина М.М. Популярная история психологии. – Вече, 2002. – 480 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология.Учебник. – М., Российское педагогическое агенство,1996 .– 374 с.

6. Педагогический поиск: Сб. / Амонашвили Ш. А., Лысенкова С. Н., Волков И. П. и др. / Амонашвили Ш. А. В школу в шесть лет. – М.: Педагогика, 1988. – 40 с.
7. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О.І.Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220с.
8. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление . Проблема мирового образования XXI века. – Х., 1999. – с.235–238.

Т. Чумахідзе

– аспірант РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 37.033 – 057.874

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО–ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРИРОДІ

У статті розглядаються основні положення необхідності проведення дослідно–експериментальної діяльності, обґрунтовані особливості організації дослідно–експериментальної діяльності молодших школярів у природі.

В статье рассмотрены основные положения необходимости проведения опытно–экспериментальной деятельности, обоснованы особенности организации опытно–экспериментальной деятельности младших школьников в природе.

Актуальність. Двадцять перше століття знаменне тим, що людство створило новий світ техніки, який найбільше вражає своїми досягненнями в індустріально розвинутих країнах. Поряд з цим відбулося масове зникнення значного пласта духовних цінностей. Серед них чільне місце займають проблеми природознавчого характеру.

На сучасному етапі відродження національно–культурного життя України, в умовах складної екологічної ситуації, що виникла в суспільстві, педагогіка–науковці, вчені–природознавці та вчителі–практики ведуть інтенсивні пошуки нового змісту, шляхів, форм і методів екологічної освіти та виховання шкільної і студентської молоді (3).

У сучасній системі початкової освіти набирає обороти дослідно–експериментальна діяльність учнів у природі, яка дає змогу молодшим школярам пізнавати, досліджувати світ природи через дослід і експеримент, а також дозволяє формувати знання молодших школярів про природу та здійснювати їх різнобічне виховання засобами природи при максимальному і безпосередньому контакті з нею.

Ступінь розробленості проблеми. Теорія і практика навчання доводить, що загальним чинником розвитку дитини є її діяльність. Ефективність процесу навчання полягає не тільки в тому, щоб дати учням глибокі і міцні знання, але і в організації самостійного їх придбання, творчого підходу до навчання і практичного застосування знань.

Педагогами–науковцями встановлено, що молодшим школярам посилено розуміння причин багатьох природних явищ, цілісне сприйняття природи. Вченими А.Я. Гердом, Б.Е. Райковим, М.Н. Скаткіним, К.П. Ягодовським доведено, що знання про природу повинні даватися методами природничих наук,

тобто спостереженням, досвідом, експериментом. Вони дають можливість учням найповніше пізнати природні закономірності, побачити взаємозв'язки між компонентами природи, сприяти розвитку самостійності й активізації розумової діяльності – це відзначають Н.М. Верзілін, М.А. Данілов, З.А. Клепініна, В.В. Пасічник, Д.І. Трайтак, Г.І.Щукіна (5).

Загально визнано, що застосовування на уроках природознавства провідних методів вивчення природи – спостереження, досвід, експеримент забезпечує міцність і усвідомленість знань, розвиток мислення, пам'яті, мовлення, спостережливості й інших цінних особистісних якостей учнів, а також формування дослідницьких умінь і навичок.

Однак, вивчений досвід роботи вчителів початкових класів говорить про те, що в сучасному навчанні природознавству надається мало уваги дослідно–експериментальній діяльності в цілому.

Вона в деяких випадках замінюється демонстраційними дослідями, а частіше всього словесною настановою. Демонстраційний експеримент більше служить підтвердженням слів учителя, а не виступає як основне джерело знань. Таким чином, високий пізнавальний і виховний ефект експерименту, на жаль, недостатньо реалізується в практиці навчання.

Мета статті: обґрунтувати особливості організації дослідно–експериментальної діяльності учнів у природі.

Виклад основного матеріалу. Учні початкових класів не хочуть бути пасивними споживачами готових знань, вони прагнуть до власних відкриттів. Тому вчитель початкової школи є не тільки організатором життєдіяльності дитини, що забезпечує її кардинальні потреби у самоактуалізації і визнанні, а і помічник і партнер дитини у праці, як джерело навчально–пізнавальної та етичної інформації, що збагачує освітній простір дитини, полегшує процес учіння, створює атмосферу взаємної довіри, живого спілкування, тобто самореалізації особистості.

Щоб підсвідомість у дитини набирала найкращих вражень від життя потрібно більше часу проводити у „природній лабораторії”, де має своє місце дослідно–експериментальна діяльність, яка дає змогу дитині самостійно пізнавати світ природи (2).

Спостерігаючи, досліджуючи, експериментуючи, дитина не лише відкриває для себе закони природи – вона вчиться жити згідно з цими законами.

Особливе значення для початкової школи складає дослідно–експериментальна діяльність, що визначається віковими особливостями учнів початкових класів, які потребують яскравої, переконливої та природної наочності, доступної для їх сприйняття.

Дослідно–експериментальна діяльність у початковій школі – це систематична, планомірна діяльність учнів, які під керівництвом вчителя всебічно пізнають природу не тільки свого краю, але і представників природи інших регіонів в процесі контакту із ними. Тому дослідно–експериментальна діяльність тісно пов'язана зі шкільним навчальним краєзнавством. Завдяки комплексному вивченню природи свого краю у початковій школі можна сформулювати

відповідно до віку дітей цілісне уявлення про об'єкти та явища оточуючої їх природи, що в свою чергу дозволяє учням вільно орієнтуватись у ній (б).

Дослідно–експериментальна діяльність має три важливі особливості:

1. Комплексний характер пізнання, завдяки якому формується цілісний погляд на природу взагалі і рідного краю зокрема.

2. Пізнання відбувається в процесі безпосереднього спілкування з об'єктами вивчення в умовах навколишнього природного середовища. Завдяки цьому в процесі пізнання максимально включаються всі аналізатори і результати такого пізнання є більш повними.

3. Вивчення природи носить дослідно–експериментальний, пошуковий характер суттєво стимулює пізнавальну активність школярів, розвиває їхню розумову діяльність та не дає згаснути інтересу до процесу навчання (б).

Завдяки вказаним особливостям, основними методами дослідно–експериментальної діяльності є не словесні методи, робота з підручником чи ілюстративним матеріалом, а методи безпосереднього вивчення природи – навчальний дослід, експеримент, спостереження.

Навчальний дослід – це елементарний навчальний експеримент. Він є одним із важливих методів пізнання природи, накопичення чуттєвого досвіду. Інформація, здобута таким шляхом, є основною певних теоретичних висновків, узагальнень, встановлення закономірностей або підтвердження вже засвоєних. З допомогою дослідів відбувається глибше пізнання об'єктів природи. Дослід дає змогу відтворити явище або процес у спеціально створених умовах, простежити за його ходом, побачити ті ознаки, які безпосередньо у природі сприйняти неможливо (1, 2).

У процесі виконання дослідів молодші школярі оволодівають не тільки знаннями про предмети та явища природи, їх взаємозв'язки і залежності (власне предметній), а й про спосіб виконання дослідів (які практичні дії і в якій послідовності здійснюються), про прилади і матеріали та їх призначення. Отже, об'єктом спостереження, осмислення і запам'ятовування учнів стають предмети та явища природи, і діяльність. Застосування цих знань, формування відповідних умінь, відбувається під час залучення дітей до виконання дослідів. Він має велике значення у розвитку і вихованні особистості кожного учня.

Дослід як метод навчання є способом взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів: учитель керує (планує, організує, стимулює, контролює, аналізує і коригує) діяльністю учнів, спрямовано на вивчення предметів і явищ природи у спеціально створених умовах шляхом зміни об'єктів або умов їх існування (протікання) з використанням відповідних приладів і матеріалів, досягається глибина дослідження сутності явищ і законів природи, підвищується обґрунтованість висновків, які можуть бути зроблені на основі дослідів (4).

Необхідність проведення дослідів у початкових класах зумовлена насамперед тим, що діти мають незначний чуттєвий досвід, а більшість природознавчих уявлень і елементарних понять формується тільки на його основі. Це стосується тієї частини змісту, засвоєння якої іншими методами буде не ефективним. Зокрема:

1. ознаки і властивості, що безпосередньо чуттєво не сприймаються. Наприклад, скільки б учні не спостерігали за зразком корисної копалини, вони не зможуть визначити, міцна вона чи крихка, горить чи не горить, тоне у воді чи плаває. Для цього необхідно спробувати її розламати, підпалити, вкинути у воду, тобто виконати досліди;

2. причинно–наслідкові зв'язки між об'єктами та функціональні залежності між величинами, які їх характеризують. Наприклад, залежність об'єму рідини від нагрівання й охолодження; значення води, тепла, світла, повітря для життя рослини. Ці зв'язки та залежності визначаються через зіставлення кількісних і якісних характеристик.

3. знання, які здобуваються учнями таким шляхом, будуть для них більш зрозумілими, більш переконливими, а тому запам'ятаються міцніше. Крім того, в ході відповідним чином організованої дослідно–експериментальної діяльності вчитель забезпечує не лише пізнання, але й усебічне виховання учнів засобами природи – естетичне, гігієнічне, трудове, моральне і т.ін. Слід зазначити, що у дітей при цьому формуються перші елементарні навички дослідницької роботи, вміння працювати із бодай нескладними, але реальними приладами та обладнанням, розвивається пізнавальний інтерес і формується така цінна якість особистості, як спостережливість (2).

Тому, дослідно–експериментальна діяльність займає важливе місце в практичній діяльності вчителя початкових класів, оскільки вона дозволяє йому ефективніше навчати, виховувати та розвивати своїх учнів і здійснювати це природним шляхом. Необхідно також підкреслити, що вказана діяльність не суперечить іншим методам вивчення живої природи, а навпаки, доповнює їх, оскільки її результати використовуються потім на уроках з усім арсеналом традиційних методів їх проведення.

Висновок. Організація дослідно–експериментальної діяльності вчителем початкових класів розглядається нами як початкова ланка, оскільки вказана діяльність не припиняється з переходом учнів у середні і старші класи, а навпаки знаходить там своє продовження та розвиток, відповідно до зростаючих вікових особливостей пізнавальної діяльності учнів.

Література

1. Байбара Т. Дослід у процесі навчання природознавства // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С.19–21
2. Байбара Т. Дослід у процесі навчання природознавства // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.57–60
3. Вербицький В. Соціально–педагогічна концепція екологічної освіти „Сім'я – дошкільна установа – позашкільний та вищий навчальний заклади” // Початкова школа. – 2007. – № 6. – С.1–6
4. Водолазька Т. Методи пізнання свого довкілля вибирають діти // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С.38–40
5. Гуз К., Водолазька Т. Методичні рекомендації для вчителів щодо вивчення „Довкілля” в 1 – 4 класах // Початкова школа. – 2006. – № 11. – С.18–21
6. Коцун Б.Б., Коцун Л.О. Основи натуралістичної роботи: робоча навчальна програма. – Луцьк.: Вежа – 2002. – 26 с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Г. Авдіяни

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Г. Мухіна

– заступник начальника навчальної частини інституту МВС

УДК 371.3

**МЕТОДОЛОГІЧНІ І ГНОСЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

Статтю присвячено філософському аналізу понять: «зміст і сутність», «навчання», «особистісно-орієнтоване навчання». Філософське розуміння окреслених понять дозволяє з методологічної точки зору виявити сутнісні характеристики самого феномену особистісно-орієнтованого навчання, і визначитися з тією якістю, поза якою навчання втрачає будь-який смисл.

The article is dedicated to the philosophical analysis of the notions “contents and essence”, “education”, “personal orientated education”. The philosophical comprehension of the separate notions allows from the methodological point of view to find out the essential characteristics of the phenomena of the personal orientated education itself and to define the quality out of which the education lose any sense.

Постановка проблеми. На жаль, сьогодні освіта в Україні ще не досягла європейського рівня якості й доступності, навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах не спрямовано на загальний розвиток особистості, задоволення її потреб, виховання свідомого громадянина, патріота, забезпечення суспільства й ринку праці конкурентоспроможними, компетентними й відповідальними фахівцями.

Саме з цієї причини багато дослідників здійснюють зараз інтенсивний пошук нової парадигми освіти – теорії, концепції, моделі, яку було б прийнято як зразок для вирішення дослідницьких завдань певними науковими колами.

Як відомо, в Національній доктрині розвитку освіти одним з пріоритетних напрямів названо гармонійний розвиток особистості. Реалізувати це завдання можливо за умови впровадження в освітній процес досягнень науки й новітніх освітніх технологій. Сьогодні однією з перспективних є технологія особистісно-орієнтованого навчання, яка дозволяє людині реалізовувати власні устремління, допомагає йому самовдосконалюватися.

Мета статті. Не зважаючи на те, що проблему особистісно-орієнтованого навчання досить широко презентовано в науково-педагогічній літературі, вона залишається недостатньо теоретично і практично розробленою, зокрема щодо вищої школи. Саме цим і обумовлена актуальність пропонованої статті. Сьогодні існує нагальна потреба в аналізі суті й змісту феномену особистісно-орієнтованого навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Історична генеза поняття «особистісно-орієнтоване навчання» показує, що людство споконвіку прагнуло до

возвеличування людини. Живий інтерес до особистості сягає своїм корінням Античності й простежується в роботах Протагора, Сократа, Платона, Аристотеля й пізніх римських мислителів, таких як Плутарх і Сенека. Помітним етапом у розвитку гуманістичних, демократичних традицій підростаючого покоління стали праці великих педагогів Я.А. Каменського, Д. Локка, Ж.–Ж. Руссо, Й.Г. Пестолоцці.

Питання формування особистісно значущих знань є центральним в роботах К.О. Абульханової–Славської, О.М. Леонтьєва, П.Г. Щедровицького та ін. Дослідженню реалізації антропоцентричної освіти присвячено роботи В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського. Досвід особистості як основне джерело пізнання, що визначає напрям особистісного вибору, розкрито К.Я. Вазіною, В.С. Ледньовим, М.М. Скаткіним. Вивченню особливостей структури особистісно–орієнтованої освіти присвячено дослідження О.С. Газмана, О.В.Бондаревської, С.В. Кульневича, В.В. Серикова, І.С. Якиманської.

Проблеми реалізації особистісно–орієнтованого підходу в навчанні й вихованні за умов системи професійної підготовки у вищих навчальних закладах системи МВС висвітлено в наукових працях О.М. Бандурки, В.С. Венедиктова, І.А. Малютіна, О.В. Негодченка, П.І. Орлова та інших.

Основні положення статті. Освітня ситуація в сучасній Україні визначає теоретико–методологічні труднощі її вивчення. Умови формування і розвитку теорії, методології закладені не тільки у сфері концептуальних положень і соціально–філософських рефлексій, але і в окремих змістовних дослідженнях, спрямованих на розуміння суті навчання.

Навчання в дослідницькому аспекті належить до складних об'єктів. Слід зазначити, що думки різних авторів у цій галузі педагогічних знань іноді мають суттєві відмінності, припустимою постає емпіричність і умоглядність в описах і поясненнях суті навчання. В історико–культурологічному та знанневому контекстах поняття навчання потрактовано як досить складне, полісемантичне явище. При розгляді питань дидактики вищої школи багато дослідників звертаються до «класичної» теорії навчання, до того, що накопичене в світовій практиці. «Це, безумовно, правильний підхід, хоча ... вельми важливе питання методологічного плану, якою мірою виправдана екстраполяція висновків і рекомендацій шкільного навчання на умовах вищої школи, дослідники оминають»[11].

Ю.К. Бабанський навчання розуміє як «цілеспрямований процес взаємодії вчителя і учнів, в ході якого, перш за все, здійснюється освіта людини» [5]. О.С. Гребенюк і Т.Б. Гребенюк розглядають навчання як категорію, яку можна визначити «з двох позицій: результату і процесу. У першому випадку навчання визначено як процес, спрямований на формування знань, умінь, навичок, соціального досвіду, особистісних якостей; у другому – як цілеспрямований процес взаємодії педагогів і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок, формування індивідуальних і особистісних якостей [1]. С.П. Баранов, Л.Р. Болотіна, В.О. Сластенін, Т.В. Волкова трактують навчання як вид пізнавальної діяльності – вихідну, найбільш істотну ознаку, від якої залежить

характеристика всієї навчальної діяльності. Навчання спирається на загальні закономірності пізнання, розкриті у філософії [5].

Академік М.Д. Ярмаченко зазначає, що процес навчання завжди є двостороннім. Він охоплює діяльність вчителя (викладача) й діяльність учня [13]. Такої точки зору дотримуються В.І. Лозова та Г.В. Троцько [2].

І.П. Подласий навчання розуміє як спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії вчителя і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей тих, хто вчиться, закріплення навичок самоосвіти відповідно до поставлених цілей [7]. На думку Н.Є. Мойсеюк поняття «навчання», перш за все, означає взаємозв'язок і взаємодію викладання й навчання, яке спрямоване на засвоєння всіх компонентів змісту освіти. А зміст освіти це гуманістично орієнтована й педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й досвіду відносин зі світом [3].

Якщо звернутись до історичного контексту, то слід зауважити, що в дидактиці й педагогічній психології те, що розуміється під навчанням, має різні контексти. Основи поняття «навчання», «навчальна діяльність», розуміння їх суті й методики були закладені в зарубіжній педагогіці Я.А. Каменським, Й.Г. Пестолоцці, А.Ф. Дістервегом, І. Ф.Гербартом, а пізніше – К. Ушинським, П.Ф. Каптеревим, С.Т. Шатським, Л. С.Виготським.

Проблему навчання одним з перших, розглянув Ян Амос Каменський. Навчання, на його думку, є єдиним процесом передачі знань вчителем учням і засвоєння цих знань останніми. Навчання це шлях до збагачення розуму знань основних наук. “Розум дійсно є живим полем, яке має бути підготовленим для засіву плугом дисципліни, на цьому полі ми повинні посіяти насіння науки, зрошувати, розквітнути дощем вправ, сонцем і повітрям”.

Коменський відрізняє навчання як форму діяльності вчителя від навчання як форми діяльності учня й підкреслює, що кожний метод повинен являти єдиний шлях передачі знань вчителем і засвоєння переданого учнем. Він вважає основним завданням знайти таку основу, на якій, як на “непорухній скелі, можна побудувати метод навчання і вчення”.

І.Ф. Гербарт та А.Ф. Дістервег визначають процеси навчання як освоєння знань, одержання знань, навичок і вмінь з різних наукових дисциплін і розвитку як удосконалення пізнавальних процесів.

Детальніше вміст поняття «навчання» проаналізовано у вітчизняній педагогіці і психології. К.Д. Ушинський розумів процес навчання як рух від сприйняття до розуміння. Основним механізмом засвоєння знань, створення понять є, на його думку, розумова здатність учня оперувати образами об'єктів, явищ зовнішнього світу. Він розгорнуто і систематично описує чинники, що визначають процес навчання; системно описує чинники, що визначають процес навчання: свідомість, самостійність, наочність, послідовність, систематичність тощо.

Ідея провідної ролі навчання в розвитку особи належить Л.С. Виготському. Саме він заклав на основі своєї культурно-історичної теорії особистості методологічні засади нового процесу навчання. Виготський розрізняв процеси навчання й розвитку особистості. На його думку, навчання є

основною детермінантою психічного розвитку, в процесі організації якого педагогам і батькам необхідно враховувати як актуальний розвиток, тобто те, що учень вже умеє виконувати сам, так і «зону найближчого розвитку», тобто, те, що він може виконати за допомогою дорослої людини.

Виходячи з цього, ми можемо говорити, що на сьогоднішній день поняття ще не набуло якогось чіткого просторово-часового й професійно-логічного статусу. Тому для вирішення окресленої проблеми, треба повернутися до витоків, проаналізувати складові елементи поняття, визначити його зміст, статус і межі цього змісту.

Але перш ніж перейти до розгляду окресленої проблеми в суто педагогічному руслі, необхідно скористатися філософсько-методологічним інструментарієм для з'ясування суті самого феномену навчання. Філософія виконує функцію методології щодо всіх досліджень, допомагає визначити вихідні позиції у дослідженні педагогічних явищ. Ще Платон майже дві з половиною тисячі років тому говорив: «Лише той має правильну думку, хто здатний з'ясувати суть речі». Це означає, що думка перестає бути тільки думкою, стаючи істиною.

Отже, з'ясування поняття «сутність» і «зміст навчання», дозволить виявити сутнісні характеристики самого феномену навчання й окреслити ті його характеристики, поза якими він втрачає будь-який смисл.

Філософія трактує суть як сукупність її істотних властивостей [10]. Іншими словами суть це смисл певної речі, те, що вона з себе являє, на відміну від всіх інших речей і на відміну від мінливих станів речі під впливом тих або інших обставин. Поняття «суть» дуже важливе для будь-якої системи, для розрізнення цих систем з погляду вирішення питання про те, як суть співвідноситься з буттям і як суть речей співвідноситься із свідомістю, мисленням. Поняття «суть» набуває розгортання в деяких категоріях діалектики, наприклад, в змісті.

Зміст розуміють як єдність всіх складових елементів об'єкту, його властивостей, внутрішніх процесів, суперечностей і тенденцій. До змісту входять не тільки складники того або іншого об'єкту, але й спосіб їх зв'язку, тобто структура [9]. В такий спосіб до поняття «зміст» входить сукупність його ознак.

У сучасному розумінні для навчання характерною є певна сукупність ознак, які взаємозв'язані між собою. Початковий склад взаємодіючих компонентів процесу навчання об'єктивно окреслюється умовою, що за відсутності хоча б одного з них процес не відбудеться [4].

Оскільки ми маємо різні контексти тлумачення терміна «навчання», виходитимемо з наступного. Постулюватимемо як принцип, початкову точку відліку, що навчання ми розумітимемо як спеціально організований, «цілеполагаємий» і керований процес взаємодії вчителя й учнів, направлений на засвоєння знань, умінь і навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, закріплення навичок самоосвіти відповідно до поставлених цілей [7]. Це точка зору І.П. Подласого, і ми вважаємо, що вона найбільшою мірою відбиває сучасне розуміння феноменології цього явища, включає всю сукупність характерних ознак

навчання. Така позиція є найбільш прагматичною і праксеологічною до сучасного розуміння навчання в ХХІ сторіччі.

Зміст навчання, його організація й методи на всіх етапах розвитку людського суспільства змінювалися залежно від характеру суспільних відносин, актуальних вимог до освіти, від педагогічних ідей щодо самого навчання. Воно завжди існувало й існує в реальній практиці взаємин між дорослими й дітьми. Призначення навчання полягає в передачі історичного досвіду виробничої та іншої діяльності від старших поколінь до молодших. Проте, характеризуючи змістовну частину навчання, слід зазначити, що вона включає не тільки знання, уміння й навички, але й раціональні прийоми навчальної діяльності, і в обов'язковому порядку формування інтелектуальних якостей особистості.

Сучасні вимоги є такими, що школа має вчити мислити, розвивати учнів у всіх напрямках.

У сучасному розумінні для навчання характерними є наступні ознаки:

- 1) двосторонній характер;
- 2) спільна діяльність вчителів і тих, хто вчиться;
- 3) керівництво з боку вчителя;
- 4) спеціальна, планомірна організація й управління;
- 5) цілісність і єдність;
- 6) відповідність закономірностям вікового розвитку учнів;
- 7) управління розвитком і вихованням учнів [7].

Безумовно, основу навчання складають знання, уміння, навички, що постають з боку викладача як початкові компоненти змісту, а з боку учнів – як продукти засвоєння.

Але навчання це не просто передача знання, це ще і передача знань, яка пов'язана з певним формуванням емоційних установок, створенням певних систем особистих цінностей. Повідомляючи учням ті або інші знання, педагоги завжди додають їм необхідної спрямованості, орієнтації, формуючи немов би принагідно, а насправді вельми докладно найважливіші світоглядні, соціальні, ідеологічні, етичні й багато інших настанов.

Очевидним є двосторонній характер навчання, яке завжди містить взаємопов'язані та взаємообумовлені процеси викладання (діяльність педагога) і навчання (діяльність того, хто навчається), спілкування тих, хто навчає і тих, хто навчається.

Крім того, слід зазначити, що головними механізмами в процесі навчання є саме цілеспрямовано організована в спеціальних формах взаємодії спільна діяльність дітей і дорослих.

Поза сумнівом, навчання, як і виховання загалом, є процесом соціально-обумовленим, викликаним необхідністю відтворення людини як суб'єкта діяльності й відносин. Звідси найважливіша соціальна функція навчання полягає у **формуванні особистості, що відповідає б соціальним вимогам.**

Визначившись з поняттям «навчання», можна констатувати, що будь-яке навчання завжди має передбачати вирішення завдань з орієнтації на цінності, завжди враховувати особистісні характеристики. Видатний німецький філософ ХХ століття М. Хайдеггер вважав, що дієва суть навчання полягає в «виведенні»

людини з буденного простору наявних, сприйманих індивідуумом предметів в інший світ, інший простір, в якому суть «прояснюється». Тільки через співтворчість, співмислення, співоцінку можливим постає навчання, в якому особа, що вчиться відкривається широкому простору життєвих смислів і творчої діяльності.

Весь досвід сучасних культурологічних, психологічних, педагогічних досліджень підтверджує відому ще Сократу істину: знання не «переливається» з голови в голову, ніхто не може зрозуміти щось за іншого, акт розуміння завжди пов'язаний з цілим комплексом соціокультурних потреб, особливостей та інтенцій особистості.

Останнім часом теоретики і практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють проблемам взаємозв'язку освіти й розвитку особистості. Вони вважають, що поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості; навчання стимулює, веде за собою й одночасно спирається на нього [3].

Сучасна соціокультурна ситуація, процеси, що відбуваються у вітчизняній освіті, ставлять вирішення багатьох проблем у залежність від формування у студентів проблемного мислення, активної життєвої позиції, підготовки їх до майбутньої професійної діяльності. Сучасна освіта не може вже спиратися тільки на рівень накопичення емпіричних знань, оскільки в ситуації постінформаційного вибуху таке накопичення має свою кількісну межу.

Важливим є інше: у зв'язку з революційними, стрибкоподібними змінами, подіями в світі, необхідним постає поворот від знання, що передбачає накопичення, до знання, що передбачає широкий плюралізм в методологічних підходах до досягнення дійсності, світу як суми реальностей, що перетворюються в процесі творчої активної діяльності людини.

Феномен сучасної ситуації полягає в тому, що знання взагалі, знання без активної перетворюючої методологічної діяльності є мертвим за своїм змістом. У зв'язку з цим педагоги і психологи все чіткіше усвідомлюють гостру потребу створення й реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, яка обґрунтована сучасною психологією і педагогікою.

Особистісно-орієнтована модель навчання сьогодні розробляється багатьма вченими. На наш погляд, серед значної кількості теоретичних концепцій особистісно-орієнтованого навчання перш за все виокремлюються психолого-дидактична концепція І.С. Якиманської та дидактична модель особистісно-орієнтованої освіти В.В. Серикова.

І.С. Якиманська особистісно-орієнтоване навчання розуміє як таке, центром якого є особа учня, його самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім вже узгоджується із змістом освіти [12]. Вона розглядає процес навчання як індивідуальну значну діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктивний досвід.

Зауважимо, що в сучасних дослідженнях мова найчастіше йде про три педагогічні моделі особистісно-орієнтованого навчання: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну. Соціально-педагогічна модель виховує особу із заздальгедь заданими якостями. Наочно-дидактична модель пов'язана з

наочною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Психологічна модель на початку зводилася до визнання відмінностей в пізнавальних здібностях тих, хто навчається, що в реальному освітньому процесі виявляються в здібностях до навчання. При цьому метою педагогічного процесу постає розвиток здібностей до навчання. Кожна з названих вище педагогічних моделей в межах їх суті в реальному освітньому процесі не існує. Очевидним є те, що узагальнена модель особистісно-орієнтованого навчання об'єднує в собі компоненти психологічні, соціальні, педагогічні, дидактичні.

Мета особистісного підходу ґрунтується на переконанні в унікальності кожної людини, неповторності її індивідуальності. Відповідно до цього особистісно-орієнтоване навчання постулювало студента активним суб'єктом в освітньому процесі. Так, на думку І.С. Якиманської, визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно-орієнтованою педагогікою.

У концепції І.С. Якиманської метою особистісно-орієнтованої освіти є створення необхідних умов (соціальних, педагогічних) для розкриття й подальшого цілеспрямованого розвитку індивідуально-особистісних рис дитини, їх «окультурення», перетворення на соціально значущі форми поведінки, адекватні виробленим суспільством соціокультурним нормам. Іншими словами збудити в людині прагнення до самореалізації, саморозвитку, самовиховання і т.д. Особистісно-орієнтоване навчання спрямоване на задоволення екзистенційних потреб людини тобто потреб її буття, особистого існування, свободи тощо (С. К'єркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, М. Бубер, А. Камю, М.М. Бахтін, Н.О. Бердяєв та ін.).

Загалом освітній процес має бути орієнтованим на цілі розвитку особистості, її здібностей. І.С. Якиманська називає такі принципи особистісно-орієнтованого навчання, як визнання індивідуальності дитини; урахування суб'єктного досвіду; єдність двох складників: навчання та учення; соціалізація; варіативність.

Модель особистісно-орієнтованої освіти, розроблена В.В. Сериковим спирається на теорію особистості С.Л. Рубінштейна, згідно з якою сутність (суть) особистості виявляється в здатності займати певну позицію. Основними ідеями концепції є – створення умов для повноцінного прояву й розвитку таких функцій особистості того, хто навчається, як то: здібності людини до вибору й до оцінки власного життя (рефлексії), пошук сенсу життя і творчості, формуванні образу «Я» й відповідальності.

Теоретичне призначення концепції особистісно-орієнтованого навчання полягає в розкритті природи й умов реалізації особистісно-розвиваючих функцій освітнього процесу, у визначенні цільових установок, змістовних і процесуальних характеристик системи освіти [8].

В.В. Сериков розробив педагогічну технологію створення особистісно-орієнтованих ситуацій. Ця технологія ґрунтується на ідеї реалізації трьох основних характеристик особистісно-орієнтованої ситуації: життєвої контекстності, діалогічності та ігрової (рольової) взаємодії її учасників. Тріада «завдання – діалог – гра» утворює базовий технологічний комплекс, що створює

ціннісно–сміслові поле міжсуб’єктного спілкування в особистісно–орієнтованому освітньому процесі.

Вирішення проблеми побудови особистісно–орієнтованого навчання не слід розглядати спрощено, тобто таким, для якого достатньо лише взяти напрацювання про особу та її розвиток, що вже існують в дидактиці, педагогіці та інших науках, і об’єднати їх у певну сукупність теоретико–практичних понять і методів.

У цьому контексті особистісний підхід необхідно розглядати як найважливіший психолого–педагогічний принцип, основу якого складає сукупність початкових теоретичних положень про особу та методичні засоби, які допомагають її цілісному розумінню. Іншими словами, особистісний підхід – визначений методологічний інструментарій, розробка якого повинна спиратися на синтез здобутих педагогічною і психологічною наукою закономірностей побудови, функціонування й розвитку особистості [6].

Ідея особистісно–орієнтованого навчання є сьогодні об’єктом міжпредметного аналізу, вона давно перестала бути привілеєм педагогічної науки. Річ у тому, що проблеми, відповіддю на які стала ідея особистісно–орієнтованого навчання, вимагає широкого філософсько–культурологічного бачення. Таке навчання це, перш за все, процес розвитку особистості, щодо якої освітній соціокультурний простір постає полем життєвих інтересів і культурних переваг.

Розглядаючи сучасний стан наукового дослідження проблеми змісту і структури освіти, ролі особистості в системі освіти, можна констатувати, що майже всі психолого–педагогічні компоненти особистісно–орієнтованого навчання вимагають подальшої розробки, корекції та апробації.

Отже, розглянувши суть і зміст особистісно–орієнтованого навчання, ми переконались, що таке навчання є на порядок вищим за якістю насичення матеріалом і рівнем його подачі студентам. Крім того, зміст особистісно–орієнтованого навчання, з одного боку, є найважливішою умовою навчально–пізнавальної діяльності студентів, оскільки воно відображає поточні й перспективні потреби суспільства, з іншого – воно постає інструментарієм конструювання і здійснення студентами цієї діяльності і тим самим є вмістом особистісних потреб індивіда в навчанні.

Підбиваючи підсумок, можна зауважити, що особистісно–орієнтоване навчання відіграє важливу роль у системі освіти. Сучасна освіта повинна бути направлена на розвиток особистості людини, розкриття її можливостей, талантів, становлення самосвідомості, самореалізації. Розвиток студента як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативної діяльності, але й через постійне збагачення, перетворення суб’єктного досвіду, як важливого джерела власного розвитку. Навчання як суб’єктна діяльність студента, що забезпечує пізнання (засвоєння), повинно розгортатись як процес, описуватись у відповідних термінах, що відображають його природу, психологічний зміст. Основним результатом навчання має бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями й умінями.

Література

1. Гребенюк О.С. Теория обучения : учеб. [для студ. высш. учеб. заведений] / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк – М. : ВЛАДОС– ПРЕСС, 2003. –С.16
2. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник./ В.І. Лозова, Г.В. Трояко. – [2–е вид., випр. і доп]. –Х. : ОВС, 2002. –С.400
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогика : [навчальний посібник] / Неля Євтихівна Мойсеюк. [5–е видання, доповнене і перероблене]. – К. : 2007. –С.636–641
4. Орлов В.И. Методологические основы обучения/ В.И Орлов. – М. : Информ-внедренческий центр «Маркетинг», 2000. –С.9
5. Педагогика : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / наук. ред. Ю.К. Бабанский]. – М. : Просвещение, 1988. – С.10
6. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервана професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія / наук.ред. І.Я Зюзіна]. – Киев : Віпол. 2000. – С.274–297
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учеб для студ. пед. вузов]/ Иван Павлович Подласый . – М. : Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 1999. кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – С.26
8. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование /В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5 – С.10.
9. Спиркин А.Г. Философия: [учебник] / Олександр Георгиевич Спиркин. [2–е изд]. – М. : Гардарики, 2005. – С.276
10. Философский энциклопедический словарь. [уклад. Е.Ф. Губский та інш.]. –М. : ИНФРА, 2006. – С.444
11. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе /Фокин Ю.Г. – М. : Академия, 2002.– 224 с.
12. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно–ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С3.
13. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д. Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.5–6.

И. Галацкова

– педагог–психолог МОУ СОШ № 21 г.Ульяновска; соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПК ПРО.

УДК 378

**ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ УЧАЩИХСЯ В
МАССОВОЙ ШКОЛЕ И ИХ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ**

В статье рассматривается необходимость и возможность реализации вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе как интегрированная модель образовательного пространства. Доказывается результативность психолого–педагогического сопровождения четырёх вариативных образовательных маршрутов – для учащихся с опережающими темпами развития, с ослабленным здоровьем, с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении, для одарённых учащихся с различными специальными способностями.

This article is aimed at analyzing necessities and possibilities of fulfillment of variant educational routes for comprehensive school students regarded as an integrate model of educational space. The writer shows excellent results of introducing four variant educational

routes – for advanced students, students with health problems, students with low motivation and students with school problems, talented students.

Изменившиеся социально–экономические условия развития общества предполагают новые требования к системе образования, к целям и направлениям её реформирования: повышение гибкости и мобильности образования, создание реальной вариативности образовательных систем, наиболее полный учет индивидуальных запросов и личных возможностей обучаемых. Перспективы развития современной системы образования все чаще усматривают в большей альтернативности и индивидуализации обучения, в расширении форм образовательной деятельности. Всё чаще подчеркивается необходимость выбора учеником содержательных и процессуальных аспектов образования и максимальное приближение этого выбора к реальным интересам и возможностям ученика.

Одним из вариантов, способствующим реализации индивидуальных образовательных потребностей и права учащихся на выбор своего пути развития, является индивидуальный образовательный маршрут [2;5].

Определяя данное понятие, его следует рассматривать как некую траекторию движения. В то же время в классе, как правило, есть дети, у которых по результатам диагностики выявляются сходные показатели тех или иных психических функций, свойств, навыков, способностей, знаний. Это означает, что в процессе учебной деятельности учитель может объединять их в соответствующие группы и проводить обучение, дифференцируя таким образом необходимую психолого–педагогическую помощь. Следовательно, целесообразно говорить о **вариативных образовательных маршрутах**.

Вариативные образовательные маршруты как способ реализации личностно ориентированного подхода в массовой общеобразовательной школе позволяют обеспечить право ученика на собственный образовательный путь, на индивидуальную образовательную траекторию.

В рамках вариативного образовательного маршрута определяются основные элементы индивидуальной образовательной деятельности определенной группы учащихся: смысл образовательной деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели образования (предвосхищающий результат); план деятельности и его реализация; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка собственной образовательной деятельности и ее результатов; корректировка или переопределение образовательных целей.

В рамках вариативного образовательного маршрута учащийся имеет многие возможности: определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин; ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют индивидуальным особенностям; осуществлять оценку и корректировку своей образовательной деятельности на основе осознанного отношения к своей позиции в учении.

Технология индивидуализированного обучения в условиях реализации вариативных образовательных маршрутов предполагает последовательное прохождение основных этапов учебной деятельности: диагностика особенностей

учащихся, фиксирование фундаментальных образовательных объектов, одновременная реализация индивидуальных образовательных программ, демонстрация их образовательных продуктов, оценка деятельности.

Следовательно, в более широком понимании **вариативный образовательный маршрут – это интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого школьными специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения ребенка на протяжении определенного времени.**

Несмотря на очевидную актуальность проблемы реализации в массовой школе вариативных образовательных маршрутов, на данный момент следует констатировать неразработанность теоретических основ такого способа повышения качества образования, его доступности и эффективности; отсутствие научно–методического инструментария, которым учителя могли бы пользоваться в своей повседневной педагогической практике с целью создания для учащихся адекватных условий и оптимального выбора, тем самым реально обеспечивая интеллектуальное и личностное развитие учащихся.

Предметом нашего исследования стало психолого–педагогическое обеспечение вариативных образовательных маршрутов учащихся в условиях массовой общеобразовательной школы.

В задачи нашего исследования входило: выявить и обосновать психолого–дидактические условия эффективной реализации вариативных образовательных маршрутов в условиях массовой школы; разработать методику диагностики развития учащихся в условиях реализации вариативных образовательных маршрутов.

Мы предполагали, что успешная реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой общеобразовательной школе обеспечивается прежде всего качественной организацией психолого–педагогического сопровождения развития учащихся в рамках каждого вариативного образовательного маршрута.

Создание в массовой общеобразовательной школе условий для максимально полной самореализации учащихся в соответствии со своими способностями, возможностями и интересами позволит обеспечить позитивную динамику в их интеллектуальном и личностном развитии.

Новизна нашего исследования заключается в том, что реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся в условиях массовой общеобразовательной школы рассматривается в комплексе как способ реализации личностно ориентированного подхода, как способ повышения качества образования и формирования ключевых компетентностей у учащихся, как средство индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, как форма конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с целью их личностного развития и стимулирования творческой инициативы.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в разработке психолого–педагогического сопровождения, научно–методического инструментария, обеспечивающего организацию целенаправленной деятельности педагогического коллектива по повышению качества образования

и компетентности учителя в аспекте создания условий для реализации вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе [3;4].

Статистический анализ эмпирических данных внутри каждой возрастной группы показал, что имеет смысл выделить 4 вариативных образовательных маршрута: для учащихся с опережающими темпами развития; для учащихся с ослабленным здоровьем; для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении; для одарённых учащихся с различными специальными способностями.

Если у ребенка по результатам диагностики выявляется повышенный или высокий уровень интеллектуального развития, высокий уровень учебной мотивации, стойкие интересы к учебным предметам, среднее или хорошее физическое здоровье, высокий уровень умственной работоспособности, то его условно можно отнести данного ребенка к вариативному образовательному маршруту **для учащихся с опережающими темпами развития.**

Если у ребенка средний или низкий уровень интеллектуального развития, высокий уровень тревожности, низкий уровень адаптации и мотивации, нестойкие интересы, то этого ребенка можно условно отнести к вариативному образовательному маршруту **для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении.**

Если у ребенка низкий уровень физического здоровья, высокая тревожность, низкий уровень адаптации, высокая утомляемость, низкая умственная работоспособность, то такого ребенка условно относим к вариативному образовательному маршруту **для учащихся с ослабленным здоровьем.**

Если у ребенка выявлен стойкий интерес к определенной деятельности или области знаний, наличие способностей к данной деятельности, высокая мотивация к данной деятельности, то этого ребенка условно относим к вариативному образовательному маршруту **для учащихся со специальными способностями.**

Изучая особенности личностного развития детей различных вариативных образовательных маршрутов, мы пришли к выводу, что у детей одного и того же маршрута обнаруживаются сходные проблемы и трудности в личностном развитии.

На основе анализа психолого–педагогической литературы нами были выявлены **психолого–педагогические проблемы, требующие разрешения в рамках конкретного образовательного маршрута.**

Для учащихся с опережающими темпами развития свойственны: возможная мотивационная незрелость; неумение выбрать адекватные способы творческой самореализации; несформированность коммуникативных умений
недостаточный уровень саморефлексии.

Для учащихся с ослабленным здоровьем являются характерными: соматическая ослабленность, повышенная утомляемость, сниженная работоспособность; неумение преодолевать трудности, подчинять своё поведение определенным задачам; неорганизованность деятельности; несформированность коммуникативных умений.

У учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении проявляются: снижение интереса к учению, низкая учебная мотивация;

несформированность учебной деятельности; педагогическая запущенность; низкий уровень умственного развития.

Для учащихся со специальными способностями характерны: повышенная эмоциональность и недостаточный уровень саморегуляции; трудности в сфере общения, высокая конфликтность; снижение интереса к учению, низкая учебная мотивация; сниженный интерес к другим видам деятельности, кроме связанной со специальными способностями.

Выявленные проблемы и трудности учащихся каждого вариативного маршрута позволяют сформулировать задачи психолого–педагогического сопровождения: предупреждение возникновения проблем развития ребенка; помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (преодоление учебных трудностей, проблем с выбором образовательного маршрута, нарушений эмоционально–волевой сферы, трудностей во взаимоотношениях со сверстниками, учителями, родителями); психологическое обеспечение вариативных образовательных программ; развитие психолого–педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Нам видится несколько возможностей для организации психологической работы по обеспечению вариативных образовательных маршрутов.

1. Организация специальной развивающей работы с учащимися, направленной на формирование их психологических умений и способностей – интеллектуальных, организационно–деятельностных, рефлексивных, коммуникативных, – без которых не начать продуктивной проектной деятельности в рамках образовательного маршрута.

2. Организация специальной обучающей работы с педагогами по развитию их психолого–педагогической компетентности. Психологу необходимо сформировать у педагогов психологическую готовность к проектированию учебного процесса в рамках конкретного образовательного маршрута учащихся.

Эффективность внедрения вариативных образовательных маршрутов учащихся в практику школы (март 2006 года – январь 2009 года) и успешность их психолого–педагогического сопровождения были доказаны в нашем исследовании полученными результатами.

Позитивная динамика в интеллектуальном и личностном развитии была зафиксирована у учащихся всех четырех вариативных маршрутов.

Результативность психолого–педагогического сопровождения вариативного образовательного маршрута для учащихся с опережающими темпами развития определялась по изменениям в уровне интеллектуального развития учащихся, их потенциальных способностей, креативности, уровне сформированности учебной мотивации и мотивации стремления к достижениям, проявлении субъектности в образовательном процессе (табл. 1).

Таблиця 1.

Діагностическі показателі	Уровні розвитку	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Інтелектуальне розвиток	високий	10	55,6	12	66,7
	середній	8	44,4	6	33,3
	низкий	–	–	–	–
Креативність	високий	11	61,1	12	66,7
	середній	7	38,9	6	33,3
	низкий	–	–	–	–
Суб'єктність в освітньому процесі	високий	3	16,7	4	22,2
	середній	10	55,6	14	77,8
	низкий	5	27,7	–	–
Сформованість навчальної мотивації	високий	3	16,7	5	27,7
	середній	10	55,6	10	55,6
	низкий	5	27,7	3	16,7

Аналіз результатів психолого–педагогічного супроводження варіативного освітнього маршруту для учасників з низким рівнем навчальної мотивації та труднощами в навчанні проводили за наступними показателями: динаміка в рівні інтелектуального розвитку, в емоційному відношенні до навчання та шкільної мотивації, рівень шкільної тривожності, характер локуса контролю (екстернальність – інтернальність) (табл. 2).

Таблиця 2

Діагностическі показателі	Уровні розвитку	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Сформованість навчальної мотивації	високий	–	–	2	7,7
	середній	1	3,9	13	50
	низкий	25	96,1	11	42,3
Інтелектуальне розвиток	високий	–	–	–	–
	середній	3	11,6	11	42,3
	низкий	18	69,2	14	53,8
	очень низкий	5	19,2	1	3,9
Тривожність	високий	11	42,3	4	15,4
	середній	9	34,6	21	80,7
	низкий	6	23,1	1	3,9
Локус контролю (екстернальність – інтернальність)	зовнішній	14	53,8	7	26,9
	неопределенн	12	46,2	16	61,5
	внутрішній	–	–	3	11,6

При визначенні результативності психолого–педагогічного супроводження варіативного освітнього маршруту для учасників з ослабленим здоров'ям досліджували рівень фізичного розвитку учасників, втомиючість, умствена робітоспосібність, увага, тривожність, самооцінка та сформованість суб'єктності в освітньому процесі (табл. 3).

Таблиця 3

Діагностическі показателі	Уровні розвитку	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Утомляемість	часто	24	80	23	76
	існуючі хронічні захворювання	6	20	4	13
Умственна работоспособність	високий	–	–	–	–
	середній	12	40	16	53,3
	низкий	11	36,7	9	30
	очень низкий	7	23,3	5	16,7
Тревожність	високий	21	70	7	23,3
	середній	9	30	21	70
	низкий	–	–	2	6,7
Самооцінка	завишена	13	43,3	6	20
	адекватна	8	26,7	20	66,7
	знижена	9	30	4	13,3
Суб'єктність в освітньому процесі	високий	6	20	15	50
	середній	13	43,3	15	50
	низкий	11	36,6	–	–

При визначенні результативності психолого-педагогічного супроводження варіативного освітнього маршруту для одарених учасників з спеціальними здібностями досліджувалися навчальна мотивація і емоційне ставлення до навчання, шкільна і особиста тривожність, пізнавальна активність і прагнення до досягнень (табл. 4).

Таблиця 4.

Діагностическі показателі	Уровні розвитку	2006		2008	
		чел.	%	чел.	%
Сформованість мотивації прагнення до досягнень	високий	7	28	11	44
	середній	8	32	11	44
	низкий	10	40	3	12
Тревожність	високий	6	24	2	8
	середній	9	36	15	60
	низкий	10	40	8	32
Пізнавальна активність	високий	5	20	10	4
	середній	12	48	12	48
	низкий	8	32	3	12

Таким чином, організація варіативних освітніх маршрутів учасників в масовій школі дозволить їм реалізувати свої освітні запити і можливості, усвідомити свою відповідальність за успіх /неуспіх в навчальній діяльності, навчить максимально використовувати різні способи самореалізації.

Литература

1. Беспалько В.П. Персонафицированное образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С.12–17.
2. Каменский А.М. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы / А.М.Каменский, Э.Ю.Смирнова // Школьные технологии. – 2000. – № 3.
3. Лукьянова М.И. Вариативный образовательный маршрут / М.И. Лукьянова, И.В.Перкокуева // Учитель. – 2007. – № 1. – С.9–11.
4. 4. Реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе: методическое пособие / М.И.Лукьянова [и др.] – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.
5. Цой О.Н. Индивидуальные образовательные траектории учащихся как условие их творческой самореализации / О.Н.Цой, О.Ю.Проценко, А.В.Хуторской // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: Сборник научных трудов / под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. – М.: ПОСО РАО, 1999. – С.285–291.

Н. Грицай

– кандидат педагогічних наук, доцент, Міжнародний економіко–гуманітарний університет ім. акад. Степана Дем'янука

УДК 37.015.02: 371.233.

ЕКСКУРСІЇ В ПРИРОДУ ТА ЇХ РОЛЬ В АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З БІОЛОГІЇ

У статті розкрито значення позакласних екскурсій у природу, описано методику їх проведення, проаналізовано вплив екскурсій у природу на активізацію пізнавальної діяльності учнів з біології.

В статтє раскрыто значение внеклассных экскурсий в природу, описана методика их проведения, проанализировано влияние экскурсий в природу на активизацию познавательной деятельности учащихся по биологии.

In the article the importance of out-of-class excursions to the nature is emphasized, the method of conducting such excursions are described, also the impact of excursions to the nature on the activation of pupil's cognitive activity in biology is analyzed.

Постановка проблеми. Сьогодні перед учителями загальноосвітніх навчальних закладів стоїть завдання сформувати творчу особистість, здатну до активної діяльності з метою самореалізації як у професійному й особистому плані, так і в інтересах суспільства, держави. Реалізації цього завдання сприяє впровадження активних та інтерактивних методів навчання, використання новітніх інформаційних технологій, здійснення особистісно орієнтованого підходу до кожного учня тощо.

Проте не можна забувати, що кожен навчальний предмет має свої особливості. Необхідною умовою для вивчення біологічної науки є безпосереднє спілкування з природою. Тому важливого значення в процесі навчання біології набувають екскурсії в природу.

Екскурсія є особливою формою навчання, яка зацікавлює учнів, активізує їх пізнавальну діяльність, урізноманітнює навчально–виховний процес, сприяє кращому розумінню та засвоєнню біологічного матеріалу.

Незважаючи на це, проведенню екскурсій не завжди приділяється достатньо уваги. Тому й не дивно, що випускник загальноосвітньої школи, володіючи певним „багажем” знань з різних наук, виявляється неспроможним вирішувати елементарні практичні завдання, пов’язані зі знанням довкілля. Учні можуть чудово орієнтуватися в різноманітності флори й фауни окремих материків і островів, а про рослини й тварини за своїм вікном мають лише приблизні уявлення.

Зокрема, наше дослідження показало, що школярі мало ознайомлені з флорою рідного краю. На запитання анкети „Які види рослин ростуть біля Вашої школи?” лише 3% респондентів вказали більше 10 видів. Згідно з результатами опитування, середнє значення кількості названих учнями видів рослин становить всього–на–всього 4,28 назви.

Саме тому сьогодні досить актуальним є вивчення природи рідного краю під час екскурсій. Це сприятиме не тільки поглибленню знань про різноманітність рослинного і тваринного світу своєї місцевості, а й всебічному вихованню особистості школяра, справжнього громадянина своєї держави.

Аналіз останніх досліджень. Значення екскурсій у природу та методик у їх проведення в свій час розглядали багато науковців і методистів. Серед них найвідомішими є Б.Є. Райков, В.Ф. Наталі, І.І. Полянський [10], А.С. Серебровський, І.В. Ізмайлов, В.Є. Михлін [3], Є.М. Поповська [11], Д.І. Трайтак [12] та інші. Праці цих учених хоч і не втратили методичної цінності, але дещо морально застаріли, тому впровадження їх у шкільну практику потребує доопрацювання. Останні публікації В.П. Суряднової, В.М. Олійника, В.І. Ковтун, Л.В. Березки та інших [2; 9] висвітлюють лише окремі питання методики проведення екскурсій і стосуються в основному програмних екскурсій із біології.

Мета і завдання. Метою статті є обґрунтування ефективності позакласних екскурсій у природу для активізації пізнавальної діяльності учнів із біології. Мета передбачає розв’язання таких **завдань**: з’ясувати значення екскурсій у природу; визначити причини недостатнього використання екскурсій у навчанні біології; вказати особливості позакласних екскурсій у природу та описати методику їх проведення; проаналізувати вплив екскурсій у природу на активізацію пізнавальної діяльності учнів з біології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вітчизняні вчені–методисти сформулювали таке визначення екскурсії: „Шкільна екскурсія – це форма навчально–виховної роботи з класом або групою учнів в умовах природного ландшафту, виробництва, музею, виставки, мета якої – спостереження й вивчення учнями різноманітних об’єктів та явищ дійсності [5, с. 375]. На думку авторів, характерна ознака екскурсій полягає в тому, що вивчення об’єктів пов’язане з пересуванням учнів.

Відомі методисти І.Д. Зверев і А.М. М’ягова виділяють такі характерні ознаки екскурсії як форми організації навчання [6, с. 168]: 1) вивчення біологічних об’єктів чи явищ має проводитися безпосередньо в природі, на виробництві, в музеї, на виставці та ін.; 2) пізнавальна діяльність учнів спрямована на вивчення конкретних об’єктів і явищ в їх природних умовах або

спеціально створеній обстановці; 3) домінуючу роль відіграють спостереження, самостійна робота учнів за завданнями.

Методи проведення екскурсій привчають учнів орієнтуватися на місцевості, спостерігати, порівнювати, встановлювати зв'язки між явищами, знаходити потрібні об'єкти, набувати навичок самостійної натуралістичної роботи – елементарного дослідження природи [1; 4; 5; 6; 12].

Екскурсії виховують колектив учнів у іншій, відмінній від шкільної, обстановці і в процесі незвичайної пізнавальної діяльності. Вони належать до **активних форм пізнання природи**.

Незважаючи на очевидні переваги екскурсій як форми організації навчання біології, педагоги використовують її досить рідко. Часом навіть програмні екскурсії замінюються звичайними уроками, не кажучи вже про позаурочний час. Як свідчать результати нашого дослідження, екскурсії застосовують лише 35,7% педагогів Рівненської області. Проте саме екскурсії, згідно з відповідями педагогів, посідають перше місце серед засобів активізації пізнавальної діяльності школярів (28,6%).

На наш погляд, існує ряд причин недостатнього використання екскурсій у навчанні біології: велика завантаженість педагогів, оскільки підготовка до екскурсій вимагає більше часу й зусиль, ніж підготовка до уроку; віддаленість природних об'єктів, у які можна провести екскурсії (особливо це стосується жителів міст); недостатнє володіння методикою проведення екскурсій; відсутність достатньої кількості розробок екскурсій у методичній літературі; проблеми з дисципліною в учнів; низький рівень знань учителів про місцеві види рослин і тварин, відсутність практичних навичок визначення видів рослин, тварин і грибів у природі тощо. Цей перелік можна продовжити.

У літературних джерелах [4; 6; 7] розрізняють програмні та позапрограмні екскурсії. Якщо програмні навчальні екскурсії проводяться за навчальною програмою і їх основна мета – практичне ознайомлення з матеріалом чи його закріплення, то позапрограмні (позакласні) екскурсії носять дослідницький характер, а учні, які беруть у них участь, найчастіше зацікавлені в кінцевому результаті.

Автори Д.П. Широких і Г.С. Нога [14] виділяють *урочні* (проводяться в навчальний час), *позаурочні* (проводяться до чи після класних занять) та *позакласні* (необов'язкові) екскурсії.

Позакласні екскурсії проводяться за планом позакласних заходів, безпосередньо не пов'язуються із вивченням програмного матеріалу, але мають велике загальноосвітнє значення. На думку О.В. Казакової, організація та методика проведення екскурсій позакласного характеру „... принципово відрізняється від навчально–програмних. У позакласних екскурсіях беруть участь тільки бажаючі учні, до того ж нерідко з різних класів... Під час позакласних екскурсій учитель вільніше спирається на самостійну ініціативу учнів, вносить під час відпочинку елементи ігор і забав (розваг)” [7, с. 26]. Тематика таких екскурсій охоплює ширше коло питань, наприклад, теми „Рослини рідного краю”, „Весна в природі”, „Барви осені”, „Комахи – захисники лісу” та ін. [4].

Позакласні екскурсії звичайно носять дослідницький характер і вимагають від учасників попередньої підготовки, знайомства з літературою і правильним розподілом завдань між членами групи [2; 6; 7; 12].

Екскурсія має велике значення тільки тоді, коли вона добре підготовлена, а не є просто веселою прогулянкою. Результати екскурсії безпосередньо залежать від підготовчої роботи. Особливо значущою є підготовка як керівників екскурсії з одного боку, так і учнів – з іншого. Саме тому підготовчу роботу можна поділити на дві частини: підготовка вчителя та підготовка учнів.

Підготовка вчителя включає в себе теоретичний і практичний компоненти [13]. Щодо *теоретичного* компонента, то варто особливу увагу звернути на такі аспекти: а) визначення найважливіших наукових питань, які стосуються обраної місцевості; б) вивчення даних питань у науковій і спеціальній літературі; в) складання графіків, креслень, планів і спеціальних карт, які можуть характеризувати цю місцевість. *Практичний* компонент передбачає ознайомлення з методами наукового дослідження; уміння та навички користування приладами, таблицями тощо; досвід знаходження і складання гербаріїв, колекцій і т. п.

Важливим напрямом підготовки керівника екскурсії є безпосереднє ознайомлення з вибраною місцевістю. Не можна вести екскурсантів у невідоме або маловідоме місце. Попередньо, за день–два, учителеві необхідно самому побувати на місці, оглянути місцевість, продумати, з чого починати огляд, на чому загострити увагу дітей, знайти найтипівіші об'єкти вивчення і визначити маршрут, обрати місця зупинок для пояснення, самостійних спостережень учнів, збирання матеріалів, узагальнюючої бесіди, відпочинку учнів, визначити час переходів, зупинок і відпочинку.

Педагог заздалегідь визначає терміни проведення екскурсій, а перед наміченою екскурсією створює для учнів ситуацію необхідності в ознайомленні з вивченими явищами у самій природі. При цьому виділяються запитання, які потрібно з'ясувати, даються завдання для повторення і попереднього ознайомлення з матеріалом у плані підготовки до екскурсії. Учитель передбачає і зворотний зв'язок з екскурсією після її проведення: що варто потім пригадати з побаченого і як використати зібраний матеріал для демонстрування і лабораторно–практичних робіт. Необхідно продумати методичні прийоми, які будуть використані в ході екскурсії, підготувати проблемні питання.

Відповідно до місця і об'єктів вивчення вчитель визначає структуру, методи проведення екскурсії та складає план–маршрут до неї.

Підготовка учнів до екскурсії має особливе значення. Вона складається з таких частин: повторення правил поведінки під час екскурсії, теоретичної, практичної, організаційної та пізнавальної підготовки.

У *теоретичній* частині підготовки екскурсантів необхідно насамперед зацікавити майбутньою екскурсією. Для цього всі питання, пов'язані з екскурсійною місцевістю, мають бути детально розроблені на уроках, спеціально проведених заняттях.

Порушуючи питання про *практичну* підготовку учнів, дослідники вирішують його через уміння збирати і складати колекції місцевих зразків, користуватися найпростішими приладами, картами, планами тощо.

Успіх екскурсії значною мірою залежить від *організаційної* частини, в якій має бути передбачено багато аспектів: повідомлення теми й завдань екскурсії, підготовка інвентарю, об'єднання учнів у психологічно комфортні групи та ін.

Пізнавальна підготовка школярів полягає в тому, щоб вони знали, що треба побачити, роздивитися, впізнати у природі.

Учитель роздає завдання учням, використовуючи особистісно орієнтований підхід до кожного. Доцільно вказати, які книги можна рекомендувати дітям до екскурсії і які з них вони можуть використати після екскурсії, у процесі обробки матеріалу. Наприклад, запитання, які стосуються екскурсії до лісу чи парку, вимагають поглиблення знань про світлолюбні і тіньовитривалі рослини, біологічні особливості рослин, про поширення насіння тощо. Перед екскурсією можна запропонувати окремим учням, використовуючи шкільний визначник, підготуватися до впізнання 2–4 видів рослин. До екскурсій, присвячених хребетним тваринам, зокрема птахам, учитель дає дітям завдання ознайомитись з двома видами птахів (розмір, забарвлення оперення, місця гніздування, живлення, спів). Відомості збирають за атласами, книгами, аудіокасетами чи CD (DVD)–дисками „Голоси птахів”.

Екскурсія не повинна мати „музейний” характер, коли екскурсивод пояснює, а екскурсанти слухають. На наше переконання, головне для кожної екскурсії – це *активна пізнавальна діяльність* учнів. Тому вони мають чітко знати: що треба спостерігати, про що дізнатися під час екскурсії, які знання, здобуті на уроці, використати тощо. Стратегія вчителя, який створює активну пізнавальну атмосферу, полягає в переорієнтації свідомості учня: навчання зі щоденної вимушеної повинності стає частиною спільного знайомства з дивовижним навколишнім світом. Саме тоді пізнання і будь-яка діяльність, пов'язана із ним, виростають у людську потребу в постійній самоосвіті та самовдосконаленні.

Методика проведення екскурсії залежить від її теми та мети, віку і знань учнів. Виділяють дві складові частини екскурсії: інформаційну та робочу.

Інформаційна частина містить розповідь і пояснення вчителя, екскурсивода, а *робоча* складається із дослідницької діяльності учнів, збирання матеріалу, його опису, фотографування, виконання індивідуальних завдань тощо. Під час екскурсії школярі записують місця зупинок, назви рослин і результати спостережень у своїх записниках.

Щоб активізувати пізнавальну діяльність учнів, потрібно ставити перед ними пізнавальні завдання, при розв'язанні яких вони могли б самостійно засвоювати нові знання або нові способи дій (визначити рослину, описати її в щоденнику спостережень, підготувати розповідь про неї тощо).

Робота дітей в основному полягає у спостереженні за живими об'єктами, їх визначенні, аналізі й порівнянні, замальовуванні або фотографуванні, складанні схем, узагальненні побаченого впродовж дня.

Під час екскурсій використовують різноманітні ігри та завдання, які сприяють поглибленню біологічних знань, розвитку навичок розпізнавання і запам'ятовування живих об'єктів, як-от: визначити сторони світу за мурашником; визначити вік дерева за річними кільцями на пеньку; визначити види рослин за плодами; відгадати рослину за запахом; визначити сліди тварини; визначити звіра за ногою, птаха – за гніздом тощо. Гра може бути побудована у формі відповідей на запитання „Що тут росте і хто тут мешкає?“, а також у формі вікторини. До неї входять запитання про значення рослин і тварин, їх користь у цілому та про окремі види, пояснення походження їх назв, назв міст, що мають рослинне або тваринне походження тощо. Можна використовувати й рольові ігри (наприклад, „Чому ми опинилися в Червоній книзі?“, „Рослини і тварини, які охороняються“, „Тваринний світ цієї місцевості“ [12].

Проте найбільш важливе в екскурсії виконання практичних завдань. Вивчення теоретичного матеріалу поєднується з практичною роботою, що сприяє формуванню в учнів умінь і навичок, розвитку пізнавальних інтересів, активності та самостійності.

Особливу увагу варто звернути на заключну частину екскурсії (опрацювання матеріалів екскурсії), важливість якої не менша, ніж підготовча діяльність. Обробка й оформлення зібраних матеріалів є важливою умовою закріплення, систематизації та узагальнення знань, здобутих під час екскурсії. Зібраний матеріал після відповідного оформлення має бути широко використаний у шкільній практиці, стати надбанням багатьох.

Використовуючи вищевказані методичні рекомендації до організації екскурсій, нами було проведено педагогічний експеримент, метою якого було з'ясувати вплив екскурсій у природу на активізацію пізнавальної діяльності школярів і рівень навчальних досягнень з біології.

Для проведення експерименту ми обрали по 180 учнів шостих класів загальноосвітніх шкіл № 5, № 11, № 13 та № 22 м. Рівного (6–А, 6–Б, 6–В, 6–Г класи ЗОШ №13, 6–Б, 6–В класи ЗОШ № 22 – експериментальні, 6–А, 6–Б класи ЗОШ № 5, 6–А, 6–Б, 6–В, 6–Г класи ЗОШ № 11– контрольні). Всі школярі мали рівень навчальних досягнень не нижче 4 балів.

У межах дослідження було розроблено та проведено упродовж навчального року ряд екскурсій з учнями експериментальних класів в парку культури і відпочинку ім. Т.Г.Шевченка („Осінні явища в природі“, „Зимова екскурсія до парку“, „Голонасінні рослини парку“, „Прості і складні листки“, „Будова квітки і суцвіть“, „Різноманітність плодів та їх поширення“, „Різноманітність покритонасінних“, „Екзотичні рослини парку“, „Декоративні рослини та їх охорона“, „Пристосування рослин до життя в біогеоценозі“, „Лікарські рослини поруч із нами“, „Рекреаційна роль парку“ та інші).

Як показало дослідження, під час екскурсій діти поводили себе невимушено. Навіть ті учні, які на звичайних уроках пасивні, виявляли активність. Школярі з цікавістю розглядали дерева й кущі парку, задавали багато запитань, із задоволенням виконували індивідуальні та групові завдання, грали в біологічні ігри. Це свідчить про зростання в дітей інтересу до біології, активізацію їх пізнавальної діяльності. Порівняння знань учнів різноманітності

видів дерев і кущів після проведення ряду екскурсій в парк з результатами анкетування, проведеного на початку навчального року до проведення екскурсій, показує збільшення знань видової різноманітності на 35%. Це означає, що в учнів активізувалася пам'ять, увага та інші пізнавальні процеси.

Крім того, на початку і в кінці навчального року були проведені контрольні зрізи, за даними яких ми виявили, що краще засвоїли навчальний матеріал з біології учні експериментальних класів (табл. 1).

Таблиця 1.

Рівень навчальних досягнень з біології учнів контрольних (К) та експериментальних (Е) класів

Рівень навчальних досягнень	До експерименту		Після експерименту	
	К	Е	К	Е
Середній рівень (4–6 балів)	15,6%	12,7%	13,9%	5,6%
Достатній рівень (7–9 балів)	68,8%	71,7%	67,2%	43,3%
Високий рівень (10–12 балів)	15,6%	15,6%	18,9%	51,1%

Окрім цього, за розробленою нами методикою ми визначали рівень сформованості пізнавальних дій учнів контрольних та експериментальних класів (табл. 2). Наведені в таблиці результати свідчать про зростання рівня сформованості пізнавальних дій учнів експериментальних класів після проведення екскурсій у природу. У контрольних класах показники відносно стабільні.

Таблиця 2.

Сформованість пізнавальних дій учнів до і після проведення екскурсій у природу

Класи	Зрізи	Рівні сформованості пізнавальних дій					
		низький		середній		високий	
		К–сть учнів	у %	К–сть учнів	у %	К–сть учнів	у %
Контрольні	до	74	41,1	93	51,7	13	7,2
	після	71	39,4	95	52,8	14	7,8
Експериментальні	до	79	43,9	87	48,3	14	7,8
	після	41	22,8	72	40,0	67	37,2

Таким чином, у дослідженні експериментально доведено позитивний вплив екскурсій у природу на активізацію пізнавальної діяльності школярів.

Отримані дані доводять перспективність застосування екскурсій у природу в позакласній роботі з біології, оскільки рівень навчальних досягнень учнів із біології та рівень сформованості їх пізнавальних дій у ході експерименту істотно підвищився. Якщо додати до цього розвиток інтересу, самостійності й ініціативності школярів, то ефективність екскурсій з біології на базі зелених насаджень м. Рівного незаперечна.

Висновки. Таким чином, проведене нами дослідження дає підстави вважати екскурсії одним із найважливіших видів позакласної роботи, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності школярів. Безпосереднє спілкування з природою сприяє розвитку пізнавального інтересу, створює

позитивний емоційний фон, активізує дітей, допомагає вивчати й аналізувати явища живої природи.

Саме тому вчителям біології варто приділяти більше уваги екскурсіям у природу, частіше їх використовувати в позакласній роботі.

Завданням подальших досліджень може бути розробка методики проведення позакласних екскурсій у різні біогеоценози.

Література

1. Барна М.М., Барна Л.С., Яцук Г.Ф. Навчальні заняття з біології: можливі варіанти. – Тернопіль: Астон, 2005. – 140 с.
2. Березка Л. Проведення навчальних екскурсій у природу. // Хімія. Біологія – 2005. – № 32, 34, 36. – С. 62–64.
3. Биологические экскурсии: Кн. для учителя / И.В. Измайлов, В.Е. Михлин, Э.В. Шашков, Л.С. Шубкина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Верзилін М.М., Корсунська В.М. Загальна методика викладання біології: Підруч. для студ.біол. фак. пед. ін-тів. – К.: Вища школа, 1980. – 352 с.
5. Загальна методика навчання біології: Навч. посібник / За ред. І.В. Мороза. – К.: Либідь, 2006. – 592 с.
6. Зверев И.Д., Мягкова А.Н. Общая методика преподавания биологии: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
7. Казакова О.В. Внеклассные занятия по биологии. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 64 с.
8. Коніченко О.П. Особливості проведення „уроків мислення серед природи” з міськими дітьми // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С. 50–56.
9. Олійник В.М. Новітні технології в організації навчальної практики та екскурсій з біології. – Х.: Основа, 2004. – 144 с.
10. Полянский И.И. Ботанические экскурсии. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1968. – 243 с.
11. Поповська Є. М. Екскурсії для спостереження за рослинами. – К.: Радянська школа, 1971. – 72 с.
12. Трайтак Д.И. Как сделать интересной внеклассную работу по биологии. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
13. Федорченко В. К. Екскурсійна діяльність в історії шкільництва (Початок ХХ століття) // Рідна школа. – 2001. – №1. – С. 50–53.
14. Широких Д. П., Нога Г. С. Биологические экскурсии в сельскохозяйственное производство. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1979. – 188 с.

Л. Шустова

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологи, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (УИПКПРО)

УДК 378

ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье говорится о важности развития гендерных подходов в образовании, позволяющих учитывать способности, возможности и образовательные потребности представителей мужского и женского пола. Вскрывается роль современного учебного заведения в системе формирования гендерного самосознания субъектов образования.

Представлены разнообразные формы гендерного образования педагогических кадров: преподавателей вузов, педагогов и школьных психологов, а также студентов педагогических вузов.

The article says about importance of developing gender approaches in education that can allow us to take in to account abilities, possibilities and educational demands of female and male representatives. The role of a modern educational institution in creating gender self awareness of subjects of education is examined. Different forms of gender education of pedagogical trained specialists: teachers of higher educational Institutions, teachers at schools and psychologists and students of teachers' training colleges are represented.

В пылу модных в наше время дискуссий о качестве и стандартах образования, инновационных технологиях и методиках, мы порой забываем о главном субъекте образования – ученике. А ученик, помимо прочих особенностей, он еще и представитель определенного пола. Задумываемся ли мы, педагоги, над тем, что перед нами мальчики и девочки, юноши и девушки? Не обучаем ли мы их как бесполох существ по бесполо–одинаковым методикам? Не являются ли формы занятий, содержание учебного материала одинаковыми для тех и других? Осведомлены ли мы о различиях, существующих между представителями разных полов на генетическом, физиологическом, психологическом, когнитивном уровнях? Учитываем ли их в педагогическом процессе? Представляется, что далеко не каждый педагог сможет утвердительно ответить на эти вопросы.

В отечественном образовании довольно длительный период существовало «бесполое» обучение и воспитание, и только в последние годы начала оформляться новая отрасль педагогических знаний – гендерная педагогика, позволяющая учитывать способности, возможности и образовательные потребности представителей мужского и женского пола. Предметом ее исследования выступает проблема коррекции процесса социализации подрастающего поколения в зависимости от пола в эпоху глобальных социально–экономических и культурологических трансформаций. Гендерная педагогика основывается на применении в школьной практике гендерных подходов.

К сожалению, гендерный подход в образовании еще воспринимается педагогической общественностью как «научная экзотика», не смотря на то, что в Гендерной стратегии Российской Федерации указывается на важность включения в государственные образовательные стандарты гендерных знаний, курсов, программ, начиная с дошкольных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями [1]. Введение гендерных курсов во все без исключения вузы страны рекомендовано и в законопроекте РФ «О равных правах и равных возможностях для мужчин и женщин».

Следовательно, настало время задуматься над местом и ролью современного учебного заведения в системе формирования гендерного самосознания субъектов образования: преподавателей, педагогов, студентов, школьников.

Развитие гендерного образования необходимо для поддержания истинной национальной безопасности государства: страна не может позволить себе роскошь продолжать игнорировать или недоиспользовать потенциал любого пола во всех

сферах жизни в России. Эгалитарная политика государства опирается на гендерную модель симметричного и равновесного включения мужчин и женщин во все сферы общественной жизни. Поэтому необходимым и важным на современном этапе становится развитие и внедрение *гендерных подходов* в образовании, учитывающих интересы обеих социально–половых групп.

Как отмечает И. Костикова, «дело не в том, что представители разных полов нуждаются в дифференцированном подходе со стороны преподавателя, а в том, что они вынуждены сталкиваться со сложным миром меняющихся гендерных стереотипов, которые приходят в противоречие с личными желаниями и склонностями человека. Объяснить природу стереотипов, показать их изменчивость и социальную обусловленность – таковы задачи гендерного подхода в образовании» [2, с. 68].

Гендерный подход предполагает гармонизацию поло–ролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от половой принадлежности, считает С.П. Рыков [5]. Осуществлять гендерный подход в образовании детей – значит ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола.

Целью гендерного подхода в школе должно быть преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка. Так Л.Н. Надолинская подчеркивает, что развитие гендерных подходов в школе благоприятствует развитию гармоничных партнерских отношений между полами, воспитывает их в духе толерантности [3]. Для того чтобы перейти к более конструктивному взаимодействию полов, важно у детей развивать способность видеть в «другом» человека с иным мировоззрением, логикой мышления, культурой, чувствами и уважать их.

Образование как важнейший социальный институт, выполняющий функцию трансляции системы ценностей, норм, ролей от одного поколения к другому, преподносит очень влиятельные уроки гендерных отношений, которые характеризуются в настоящее время гендерной асимметрией. Очевидно, что воспроизводимые школой жесткие стереотипы и стандарты в отношении женственности и мужественности в условиях построения эгалитарного общества становятся объективным препятствием для эффективной социализации воспитанников в мире меняющихся социальных феноменов.

Образовательные учреждения в свою очередь отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус мужчин и женщин. Деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание условий для максимальной самореализации юношей и девушек в процессе педагогического взаимодействия является важнейшей целью гендерного образования. Его развитие позволяет сформировать представление о том, что пол не является основанием для дискриминации в какой–либо сфере жизни и дает возможность выпускникам школ осуществить свободный выбор путей и форм своей самореализации.

Таким образом, понимание гендерных проблем, овладение основными положениями гендерной концепции становится актуальной задачей в сфере воспитания и образования молодежи, а также в сфере подготовки специалистов, которые профессионально занимаются ее образованием.

Достижение этой цели требует:

- коррекции дошкольного образования и общеобразовательных программ в школах, средних специальных и высших учебных заведениях;
- введения специальных курсов в систему подготовки педагогических кадров школ и высших учебных заведений;
- разработки гендерно ориентированных учебников для средней школы, направленных на преодоление стереотипных представлений о социальных ролях мужчин и женщин;
- обеспечения научно–методической базы.

С точки зрения возрастного аспекта гендерное образование И. Костикова предлагает рассматривать как образование школьников, студентов, взрослых [2]. Образование *школьников* должно быть направлено на то, чтобы помочь справиться им с проблемами социализации, важной составной частью которой является идентификация ребенка как мальчика или девочки и принятие, таким образом, определенной социальной роли. Образование *студентов* строится на разъяснении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодежь, вступая во взрослую жизнь, и в совместном поиске средств преодоления этих стереотипов. Образование *взрослых* носит преимущественно адаптационный характер, помогая приспособиться к происходящим в обществе изменениям или бороться с возникающими трудностями.

В рамках образования взрослых следует рассматривать гендерное образование *педагогических кадров*. Гендерное образование педагогов школ дает представление о специфике взросления мальчиков и девочек и направлено на преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка. Специфика университета предполагает теоретическую направленность образования, его ориентацию на обсуждение фундаментальных проблем в области гендерных подходов в образовании.

Инициаторами изменения гендерных отношений в образовании должны стать *преподаватели вузов*. Вместе с тем, Е. Ярская–Смирнова отмечает, что далеко не все преподаватели осознают так называемый скрытый учебный план, который существует в учебном заведении [7]. Согласно автору, *скрытый учебный план* – это, во–первых, организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерная стратификация учительской профессии; во–вторых, содержание преподаваемых предметов; в–третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая преимущество мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное.

По данным социологических исследований российской системы образования, проведенных в 1995 – 1997 годах, педагогический состав

учреждений начального и среднего образования на 90% состоит из женщин, а с повышением статуса образовательного учреждения от детского сада к университету число женщин–педагогов уменьшается. В кадровом составе гуманитарных вузов и факультетов доля мужчин составляет 39,4%, в педагогических вузах – 30%, в технических – 57,1% [6].

Скрытый учебный план присутствует и в содержании предметов. Имеются примеры неадекватной репрезентации образов мужчин и женщин в учебных материалах. Так, например, в биографиях, приводимых в учебных материалах, число мужчин превышает число женщин в шесть раз. Учебники литературы за 7 – 9 классы не содержат ни одного упоминания о женщинах–писательницах и поэтах. В учебнике А.С. Батуева, Л.В. Соколовой и М.Г. Левитина «Человек. Основы физиологии и психологии» (1998) для девятого класса школ в параграфе «Развитие способностей» в списке одаренных людей находятся исключительно мужчины [7].

Стиль преподавания, формы коммуникации в учебной аудитории также влияют на гендерную социализацию студентов. Так, экзамены в форме тестов, индивидуальные доклады, соревнования за оценки поощряют, прежде всего, развитие маскулинных качеств личности. От этого страдают как юноши, так и девушки, поскольку у них слабо развиваются навыки критического мышления, умения задавать вопросы, коллективно обсуждать проблемы.

Вместе с тем скрытый учебный план может быть изменен в сторону гуманизации образования. М. Дженкинс разработала советы для преподавателей вузов, желающих создать атмосферу толерантности и равноправия на своих занятиях. С этой целью автором создан проверочный лист, который содержит вопросы для самоанализа лекций и содержания преподаваемого курса, а также интеракции в учебной аудитории [7, с. 108 – 109].

В связи с поставленными в Гендерной стратегии РФ задачами возникает острая необходимость во введении в учебный план *студентов педагогических вузов* учебных курсов (модулей, факультативов), направленных на осмысление их позиций в вопросах гендерной социализации личности.

Примеры внедрения в образовательный процесс новых технологий и форм гендерного образования студентов уже имеются.

Сотрудниками лаборатории развития гендерного образования при МГУ разработан *учебный курс* «Проблемы гендера: история, общество, культура», который читается на ряде факультетов университета. Чтение такого курса на разных факультетах создает прецедент введения новаторского курса в качестве общегуманитарного для неспециалистов. В курсе затрагиваются такие актуальные темы, как гендерные аспекты семьи, социализация мальчиков и девочек, мужские и женские роли в политике и экономике, проблемы дискриминации по признаку пола. Создание лабораторией нового спецкурса «Основы гендерной педагогики» призвано включить гендерное образование в процесс подготовки будущих учителей.

П. Решетников предлагает другую эффективную форму образования студентов – занятия в *гендерных школах*. Цель деятельности гендерных школ – воспитание у молодых людей гендерной культуры, которая понимается как

інтегральне образование личности, отражающее меру и способ ее гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций [4].

Программа *спецкурса* для студентов педагогических вузов и колледжей, нацеленная на обретение системы гендерно ориентированных знаний, принятие мужской и женской социально–сексуальной ролей, подготовке к профессиональной деятельности и семейной жизни, была разработана в научно–исследовательской лаборатории психолого–педагогической и социологической диагностики Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Цель данного курса – формирование гендерного самосознания студентов как условия осуществления успешной гендерной социализации, профессионального самоопределения и жизненной стратегии личности, внедрения в практику взаимодействия полов норм толерантного поведения. В качестве задач курса выступают: осознание и коррекция гендерных стереотипов сознания, значимости проблемы воспитания в себе качеств толерантной личности, развитие способности к принятию разных видов гендерной идентичности, усвоение модели толерантного поведения в гендерных отношениях.

В целях наиболее полного осознания *педагогами* общеобразовательных учреждений сущности гендерного подхода в образовании профессионально необходимым и значимым становится знакомство и освоение ими знаний и умений в рамках гендерной проблематики. Для учителей и школьных психологов сотрудниками нашей лаборатории был разработан учебный модуль «Гендерный подход в современном образовании», который стал частью программы курсов повышения квалификации работников образования.

В качестве основных целей данного модуля выступают: расширение профессиональных знаний и умений педагогов и психологов в области гендерной педагогики и психологии; становление гендерного самосознания педагогов и установки на гендерную толерантность; формирование потребности в оказании психолого–педагогической поддержки принятия и освоения школьниками гендерных ролей; стимулирование интереса педагогов к гендерной проблематике.

Реализация данной цели производится посредством решения следующих задач: исследования и коррекции в сознании педагогов наиболее жестких гендерных стереотипов; формирования представления о гендерном подходе в образовании; развития способности к безусловному принятию различных видов гендерной идентичности; формирования потребности в самообразовании в вопросах гендерной проблематики.

Структура учебного модуля представлена двумя разделами: «Проблема гендерного подхода в образовании» и «Проблема формирования гендерной толерантности школьников». Содержанием программы охвачены такие вопросы, как: сущность понятий «пол» и «гендер»; развитие гендерной идентичности личности; гендерный и полоролевой подходы в образовании; проблема совместного и раздельного обучения мальчиков и девочек; гендерная социализация

воспитанников; направления работы с детьми разного пола и гендера; методы, формы и приемы формирования гендерной толерантности школьников.

Таким образом, повышение квалификации преподавателей вузов, педагогов, психологов, а также студентов педагогических вузов в вопросах гендерной проблематики, их систематическая информационная поддержка, оснащение учебными пособиями, а также активность самих преподавателей в продвижении теоретико–методологических основ гендерного знания на местах будет способствовать реализации Гендерной стратегии Российской Федерации, продвижению идей гендерного равноправия в обществе.

Литература

1. Гендерная стратегия РФ (Проект). – М., 2004. – 25с.
2. Костикова, И., Митрофанова, А., Пулина, Н., Градскова, Ю. Перспективы гендерного образования в России /И. Костикова, А. Митрофанова и др. //Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С. 68 – 75.
3. Надолинская, Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование /Л.Н. Надолинская //Педагогика. – 2004. – №5. – С. 30 – 35.
4. Решетников, П. Гендерные школы /П. Решетников //Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 217 – 220.
5. Рыков, С.П. Гендерные исследования в педагогике /С.П. Рыков //Педагогика. – 2001. – №7. – С. 17 – 22.
6. Словарь гендерных терминов /Под ред. А.А. Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
7. Ярская–Смирнова, Е. Неравенство или мультикультурализм? /Е. Ярская–Смирнова //Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 102 – 109.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

О. Дмитрієва

– асистент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 316.35:008.1 (73)

**РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ
У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДРОСТАЮЧОГО
ПОКОЛІННЯ**

У статті розглядається роль трьох соціальних інститутів (освітнього, релігійного та інституту сім'ї) Сполучених Штатів Америки у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків. Автор аналізує статистику американських дітей, страждаючих ожирінням, і розглядає шляхи вирішення цієї проблеми за допомогою школи, сім'ї та релігії.

В статье исследуется роль трех социальных институтов (образовательного, религиозного и института семьи) Соединенных Штатов Америки в формировании здорового образа жизни подрастающего поколения. Автор анализирует статистику американских детей, страдающих ожирением, и рассматривает пути решения этой проблемы посредством школы, семьи и религии.

The author describes the role of three social institutions (educational, religious and family) of the United States of America in forming healthy lifestyles for the children and youth. As the child obesity epidemic rears its overweight head across the nation, affecting one in four children, family, religious and educational institutions can play a vital role in the rescue efforts by being a knowledgeable, safe support system.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Одним із пріоритетних завдань системи освіти України є виховання дитини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Держава, школа, сім'я та інші соціальні інститути повинні сприяти збереженню здоров'я підрастаючого покоління, залученню його до занять фізичною культурою та спортом, формуванню здорового способу життя. Забезпечення і розвиток психічного, фізичного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства залежить від співпраці всіх соціальних інститутів у державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ситуація, коли, з одного боку, погіршується стан навколишнього середовища, збільшуються інформаційні та психологічні навантаження, а з іншого боку, знижуються можливості сім'ї та школи із забезпечення здоров'я дітей, диктує необхідність формування у школярів здорового способу життя, який, за загальним визнанням вчених

(Р. Айзмана, Н. Амосова, І. Брехмана, Г. Зайцева, В. Скарбникова, П.Лесгафта, С. Омельченко, В. Петленка, Л. Татарникової та інших), є універсальним засобом від усіх хвороб відразу. Тому, він особливо раціональний, економічний і бажаний у будь-якому суспільстві.

Загальні проблеми формування здорового способу життя вивчались такими американськими дослідниками: Дж. Френк (J.Frenk), Д. Хантер (D. Hunter), К. Хедланд (C. Hedlund), Дж. Хопкінс (J. Hopkins), К. Купер (K.Cooper), Г. Міркін (H.Mirkin), Г. Сігеріст (H. Sigerist) та інші.

Формування цілей статті. Мета статті полягає у визначенні ролі соціальних інститутів у формуванні здорового способу життя підростаючого покоління Сполучених Штатів Америки, пропаганді позитивного зарубіжного досвіду, використанні його батьками, вчителями та релігійними організаціями в нашій країні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування здорового способу життя підростаючого покоління є однією з актуальних проблем сучасної американської педагогіки. В умовах економічної нестабільності суспільства, складної екологічної ситуації, ослаблення інфраструктури системи охорони здоров'я помітно погіршився стан здоров'я школярів, можливості їх життєзабезпечення, розвитку і, як наслідок, соціалізації. З кожним роком скорочується кількість випускників шкіл, які можуть вважатися здоровими, збільшується число школярів, що мають хронічні захворювання, нервово-психічні розлади та інше. Формування здорового способу життя у Сполучених Штатах актуальне тому, що проблема надлишкової ваги серед населення цієї країни набуває широкого розмаху, перетворюючись на епідемію. Згідно з даними дослідження US National Health and Nutrition Examination Survey за 2003–2004 роки, у Сполучених Штатах Америки з населенням 306 мільйонів, приблизно 66 мільйонів дорослих (30 мільйонів чоловіків і 36 мільйонів жінок) страждають ожирінням і додатково 74 мільйони (42 мільйони чоловіків і 32 мільйони жінок) мають надлишкову вагу. Серед американських дітей 6–11 років приблизно 4,2 мільйона (2,3 мільйона хлопців та 1,9 мільйона дівчат) мають надлишкову вагу, а серед підлітків 12–19 років – 5,7 мільйона (3,1 мільйона хлопців та 2,6 мільйона дівчат) [5].

Важливу роль у пропаганді здорового способу життя відіграють соціальні інститути. У соціологічному словнику за редакцією В. Воловича, зазначається, що «соціальні інститути (від лат. institutum–встановлення, установа) – це форма організації і засіб здійснення спільної діяльності людей, що забезпечує стабільне функціонування суспільних відносин; за допомогою соціальних норм, правил, принципів і санкцій, що регулюють різні сфери суспільної діяльності, соціальні інститути виконують організаційні, регулятивні, управлінські та виховні функції в суспільстві». [3, с. 204]. Вони відрізняються за типом потреб та інтересів у вирішенні поставлених проблем. Кожна з функцій знаходить конкретне відображення у діяльності різноманітних соціальних інститутів.

Соціологи виділяють п'ять основних соціальних інститутів:

- економічний (банки, виробничі установи, промислові підприємства тощо);
- політичний (парламент, уряд, міліція, тощо);
- освітній (школа та інші навчальні заклади);
- релігійний (церкви, релігійні організації, тощо);
- та інститут сім'ї.

Взаємодія всіх соціальних інститутів у процесі формування здорового способу життя є складноорганізованою і багатофункціональною співпрацею,

і тому важко визначити, який соціальний інститут більше впливає на зміцнення здоров'я. Здоровий спосіб життя, на нашу думку, це поєднання здорового повноцінного харчування і фізичного навантаження, дотримання правил особистої гігієни і уникнення самодеструктивної поведінки та досягнення душевної, психічної гармонії в житті.

Роль інституту сім'ї у формуванні здорового способу життя.

Головна роль у формуванні здорової нації належить, безумовно, сім'ї як основному інституту виховання підростаючого покоління.

Доктор Сара Армстронг ([Dr. Sarah Armstrong](#)) з медичного університету міста Дурхам, штата Північна Кароліна (Duke University School of Medicine's Department of Pediatrics, Durham, North Carolina), очолює програму здорового способу життя Duke's Healthy Lifestyles Program і займається дослідженнями в галузі формування здорового способу життя дітей страждаючих ожирінням. Під час проведення Симпозіуму з питань дитячого ожиріння у Сполучених Штатах Америки (Symposium on Childhood Obesity 1998) було визначено, що за останні сорок років відбулися зміни у процесі приготування їжі. У 1954 році з'являється заморожена їжа, а в 1974 – їжа, яку можна готувати в мікрохвильовій печі. З цього часу діти та підлітки починають самостійно вибирати та швидко готувати в мікрохвильових пічах заморожену їжу, яка менш здорова та більш калорійна, ніж їжа домашнього приготування. Статистика 1994 року відображає, що їжа з фаст-фуду (fast food) складає 30% від їжі, яку вживають діти [4].

Не дивно, що надлишкова вага серед дітей та підлітків набуває все більшого розмаху. Здорове харчування займає особливе місце в боротьбі з надлишковою вагою та покращенні здоров'я. Тому доктор Сара Армстронг рекомендує всій родині збиратися за столом і їсти їжу домашнього приготування. Вона також стверджує, що в сім'ях, які їдять разом, менше вірогідності, що діти будуть їсти багатокалорійні, але непоживні страви (snack). На її погляд, діти, які вживають більше овочів та фруктів, не звернуть увагу на наркотики та алкоголь.

«Здорове харчування, як будь-яка звичка, потребує регулярної практики для того, щоб стати частиною здорового способу життя», – зазначає Сара Армстронг. Вона також рекомендує всій сім'ї П'ять правил для фізичної підготовки (High Five for Fitness):

1. Більше пийте здорових напоїв.
2. Їжте їжу домашнього приготування.
3. Займайтеся щодня годину фізичними вправами.
4. Обмежте час біля телевізора до двох годин на добу.
5. Організуйте здоровий відпочинок та сон, згідно Ваших фізіологічних особливостей [4].

Роль освітніх соціальних інститутів у формуванні здорового способу життя.

Компонентом усебічного гармонійного розвитку особистості є фізичне виховання – «система заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я людини,

загартування її організму, розвиток фізичних можливостей, рухових навичок і вмінь» [1, с.124]. Його завдання – це створення оптимальних умов для забезпечення фізичного розвитку людини, збереження її здоров'я, отримання знань про особливості організму, фізіологічні процеси в ньому, набуття санітарно–гігієнічних умінь та навичок догляду за власним тілом, підтримання та розвиток його потенційних можливостей. Ефективна пропаганда здорового способу життя повинна починатися зі школи. У Сполучених Штатах Америки 20% населення вчиться або працює у школах, із них 54 мільйона дітей відвідують близько 123,000 шкіл по всій країні, 6 мільйонів дорослих працюють у шкільних закладах [5]. Фізкультура була обов'язковим шкільним предметом в американських навчальних закладах з 1800 року, і починаючи з 1900 року заняття спортом у школі набуває різноманітних форм. Якщо раніше заняття спортом передбачали тільки рухливі ігри під час перерви або поїздки на велосипеді до школи, то зараз фізичне виховання в американських школах має такі основні засоби:

- 1) уроки з фізичної культури,
- 2) позакласна спортивно–масова робота,
- 3) фізкультурно–оздоровчі заходи в режимі шкільного дня,
- 4) теоретичні відомості, необхідні для самостійних занять фізичними вправами.

Тому завдання формування здорового способу життя в освітніх соціальних інститутах – це «умова збереження нації, перспектива справжнього духовного оновлення наступних поколінь, запорука якісних перетворень у масштабах країни і світу в цілому» [2, с. 79].

Роль релігії у формуванні здорового способу життя.

Найголовнішою метою виховної політики соціальних інститутів освіти є духовність нації, і релігія – «значний пласт людської культури, стрижневий фактор у формуванні духовної особистості» [2, с.133]. Нові дані дослідження релігійного життя американців (Pew Forum's U.S. Religious Landscape Survey, 2007) показують, що Сполучені Штати Америки – це країна, у якій існує дуже багато різноманітних релігійних конфесій, серед яких:

1. Аборигенна Американська Церква (Native American Church) – 0,3%,
2. Російська Православна Церква (Russian Orthodox Church) – 0,3%,
3. Індуси (Hindu) – 0,5%,
4. Буддисти (Buddhist) – 0,7 %,
5. Мусульмани (Muslim) – 1,9 %,
6. Іудеї (Jewish) – 2,8 %,
7. Інші релігії.

Але значна частина населення Сполучених Штатів Америки (78,4 %) вважає себе християнами [6]. Саме Слово Боже є тим потенціалом і підґрунтям для формування та виховання духовного здоров'я дитини. Ті люди, які належать до певних конфесій, мають значно вищий рівень духовного здоров'я, наслідком цього і є ведення здорового способу життя.

Висновок. У сім'ї закладається фундамент подальшого способу життя дитини: раціональне харчування, загартування й особиста гігієна.

Ідеї формування здорового способу життя підростаючого покоління повинні далі розвиватися освітою та освітніми закладами. Оскільки саме у школі діти отримують теоретичні відомості та загальні знання про здоров'я, а фізичне виховання школярів відбувається на уроках фізичної культури.

Складові здорового способу життя містять різноманітні елементи, що стосуються всіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної. Саме релігія є носієм загальнолюдських моральних цінностей, духовності людини та віри в Бога. Як соціальний інститут, вона відіграє важливу роль у формуванні здорового способу життя, який передбачає душевну рівновагу, спокій за будь-яких обставин, оптимізм тощо.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка / Наталія Павловна Волкова. – К. : Видавничий центр Академія, 2002. – с.124.
2. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: монографія / Світлана Олександрівна Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 321с.
3. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / [уклад: В.І. Волович та ін.]. – К. : 1998. – 736 с.
4. Armstrong S. Multimodal Childhood Obesity Treatment: an Evidence Based Review. *Review of Endocrinology*. 2008. P. 2
5. US Department of Health and Human Services. *The Surgeon General's Call to Action to Prevent and Decrease Overweight and Obesity*. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services, Public Health Service [Electronic resource] // Office of the Surgeon General – 2001. – P.3 – Available at: <http://www.surgeongeneral.gov/topics/obesity/>.
6. Pew Forum on Religion & Public Life: [Electronic resource] // Report 1 –Religious Affiliation – 2007. – P.1 – Available at: <http://religions.pewforum.org/reports>

С. Омельченко

– доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, завідувач кафедри ТМОФВіР
Слов'янського державного педагогічного університету

С. Маховська

– здобувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 373.1.025–053.6:7

АРТ–ПРОПЕДЕВТИЧНА РОБОТА У НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті доведено необхідність залучення творів мистецтва до пропедевтичної роботи з підлітками в ході навчально–виховного процесу, з'ясовано їхній вплив на свідомість дитини.

Содержание статьи доказывает необходимость использования произведений искусства в пропедевтической работе с подростками в ходе учебно–воспитательного процесса, определяет степень его влияния на сознание ребенка.

The main idea of the author is the usage of different works of art in the propaedeutic work in the course of educational–upbringing process for preventing to the appearance of

children's behaviour–deviations. The author describes the methods of influence of music, theatre, literature and fine art on the juveniles consciousness.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Уже на зорі людської цивілізації жерці, лікарі, філософи, педагоги використовували різні види мистецтва для лікування душі і тіла. Вони замислювалися над впливом живопису, театру, рухів, музики, намагаючись визначити їх роль у відновленні функцій організму, а також у формуванні духовного світу особистості. Видатні давньогрецькі філософи Піфагор, Аристотель, Платон, Демокрит вказували на профілактичну та лікувальну силу різних видів мистецтва.

Сьогодні так само свідчить, що мистецтво своєю образністю активно впливає на свідомість, почуття, волю людей, відіграє суттєву роль у формуванні художньої культури людини та включає в себе художньо–естетичні, гуманістичні, моральні цінності, впливаючи на духовне становлення особистості, яке відбувається у підлітковому віці. Виникнення різних видів девіацій у підлітків частково зумовлене відсутністю зазначених вище характеристик.

Саме тому пропедевтична робота з підлітками в ході навчально–виховного процесу повинна базуватися на синтезі мистецьких здобутків української культури як найбільш ефективних засобах запобігання появи в учнів сучасних шкіл девіантних форм поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Думки про другорядне значення мистецтва у пропедевтичній роботі з учнями середньої школи на етапі попередження появи серед них важковиховуваних спростовує аналіз методологічної бази, присвячений даній проблемі. Арт–педагогіка привертала увагу багатьох представників педагогічної думки в різні історичні епохи.

Давньогрецький філософ–ідеаліст Платон присвятив цілу теорію етичному та моральному впливу музики на виховання молодого покоління. Таємна сила музичних творів виражалася також і у філософії Піфагора, який вважав будову всесвіту відбиттям музичної гармонії, т.зв. «гармонії сфер» [4, с. 265].

Питанням арт–педагогіки присвячені сучасні дослідження В.Коваленка, Л.Кожуховської, Н.Масюкевича. Активно використовують у роботі з девіантними підлітками твори кіномистецтва, музики, живопису вчителі Миколаївської школи соціальної реабілітації А.В.Чернов, С.В.Щербіна, Т.Г.Каменецька, Є.В.Осика, М.Є.Селіна, Т.І.Лисоконь.

Сучасні майстри образотворчого мистецтва беруть участь у благодійних акціях, присвячених онкологічно хворим дітям. Практика показує, що мистецтво допомагає вилікуватися як від моральних, так і від фізичних хвороб ХХІ століття.

Актуальність проблеми, відсутність чітких напрямків саме арт–пропедевтичної роботи з дітьми підліткового віку в ході навчально–виховного процесу, зумовили вибір теми нашого дослідження.

Формулювання цілей статті. У процесі роботи ми ставили за мету визначити необхідність арт–пропедевтичної роботи з підлітками в ході навчально–виховного процесу, з'ясувати вплив мистецтва на свідомість дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія вчителя належить до особливих і надзвичайно важливих, оскільки торкається не лише зовнішніх

взаємовідносин, а й внутрішнього світу дітей, який постійно формується й удосконалюється. У пропедевтичній роботі з дітьми підліткового віку треба вміти керувати їхнім емоційним станом, що означає «оптимізацію емоційного збудження учнів (як його зниження, так і підвищення)» [1, с. 118]. Арт-пропедевтика намагається через вплив мистецтва (зокрема, українського) на свідомість дитини попередити виникнення девіантних форм поведінки, забезпечити міцний соціальний захист від негативних проявів суспільства.

Відомо, що «музично-ритмічна активізація сприяє пожвавленню психомоторики, покращенню поведінкових характеристик, зняттю скучності рухів у підлітків, а також розвиває їхнє ритмічне та слухове сприйняття» [6, с. 36]. У осіб збудливих, які найбільш схильні до відхилень у поведінці, рухові вправи під музику вивільняють накопичену агресивність і роздратування. З цією метою на уроках вчитель повинен використовувати невеликі уривки з сучасних танцювальних мелодій, які мають чіткий ритм. Своєрідним вирішенням цього питання у виховній роботі можуть стати дискотеки і танцювальні години для учнів 5–7 класів. Але при залученні музичних творів до пропедевтичної роботи треба враховувати наявність морально-виховного впливу сучасних медіа-продуктів.

У навчально-виховному процесі під час пропедевтичної роботи з підлітками не менш впливовим може виявитися театральне виховання, зокрема перегляд професійних спектаклів та участь у роботі аматорського театального гуртка. Театральне мистецтво як форма конструювання життя, побудови моделі життя через гру актора, оформлення зорового та звукового середовища є багатим матеріалом для залучення підлітків у процес пізнання, духовного та соціального розвитку.

Не менш важливим компонентом пропедевтичної роботи є мистецтво слова. Твори художньої літератури мають великий виховний, пізнавальний та емоційний вплив на підлітків, сприяють формуванню світогляду, естетичних смаків. Обговорення книг на уроках української та зарубіжної літератур дає змогу дітям осмислювати свою діяльність через багатогранність художніх образів, аналізувати вчинки героїв, накопичувати позитивні характеристики як стрижневі у майбутньому становленні власної особистості.

Серед літературних жанрів найбільший виховний вплив на свідомість учнів 5–7 класів мають легенди, усмішки, казки, байки, народні перекази. Як приклад, наведемо усмішку «Вихователь».

«Після уроків учителька залишила Митька в класі й заходилася його проробляти:

- Ти за віщо людей лупцюєш, га?

- Я їх не лупцюю, а виховую...

- Виховуєш?..

- Еге ж... Вітька, наприклад, я колошмачу, щоби кирпу не гнув. У відмінники, бачте, пнеться... підлабузник...

- А Юрка за віщо?

- За язика. Плеще ним що треба й що не треба.

- Ну, а Євгена?..

- О! Той взагалі добра штучка! Ніколи не підійде туди, де б'ються.

- Чого ж ти тоді Сашка не виховуєш? – примружила очі вчителька. – Він же тебе дурником прозиває.

- Е-е-е, Сашка не можна, – помацавши на лобі гудзя, зітхнув Митько. – Сашко сам виховувати вміє» [5, с. 103].

Літературні твори подібного змісту безумовно мають пропедевтичний вплив на дітей підліткового віку.

Широкого використання набуває перегляд і обговорення кінофільмів, а також образотворче мистецтво. Через кольорову палітру малюнків учитель може виявити перші прояви девіації, проаналізувати причину та запобігти появі важковихованих підлітків.

Показниками успішної арт-пропедевтичної роботи з учнями підліткового віку є поглиблення рефлексії, підвищення рівня емоційної стійкості, життєвого тону, установлення позитивної самооцінки, адекватне сприйняття власного внутрішнього світу.

Висновок з даного дослідження. Під час пропедевтичної роботи з учнями середньої школи необхідно використовувати різноманітні засоби попередження відхилень у їхній поведінці. Арт-пропедевтика – ефективна соціально-педагогічна галузь, але недостатньо апробована в умовах навчально-виховного процесу.

Подальші розвідки у даному напрямку ми спрямуємо на розробку методичних рекомендацій щодо практичного використання різноманітних видів мистецтва як на уроках, так і у виховній роботі з дітьми підліткового віку. Адже, розвиток зорового, тактильного, чуттєвого каналів у школярів є необхідним посиленням естетичного сприйняття дійсності, яке захищає сучасну дитину від негативних впливів оточуючого середовища.

Література

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академія, 2000. – С. 114–120.
2. Коваленко В. Психолого-педагогічна реабілітація дітей з девіантною поведінкою в умовах загальноосвітнього начального закладу соціально-педагогічної реабілітації (проблеми, пошуки, результати) // Рідна школа. – листопад – грудень, 2007. – С. 36–40.
3. Кожуховська Л., Масюкевич Н. Арт-педагогічні ігротехніки // Управління освітою. – №2 (146). – січень 2007. – С. 22–23.
4. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / Упорядкування, редакція, переклади, примітки і бібліографія З.Штундер. – Львів: «Дивосвіт», 2000. – Т.2. – С. 265–267, 293–298.
5. Мовчун А. Мовні скарби: Вивчення фразеологізмів у школі: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь. – 2000. – С.103–104.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. – М.: Владос, 2000. – С. 34–50.
7. Пономарев В.Я. Психология творчества. – М., 1976. – С. 56–78.
8. Практикум по арт-терапии / Под. ред. А.И.Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 268 с.

ВИХОВАННЯ**Ю. Бурцева**

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Краматорський економіко-гуманітарний інститут

УДК 377(075.8)**РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

В даному дослідженні узагальнено теоретичні положення естетичного виховання особистості у сучасному освітньому просторі. Розглянуто поняття естетичної свідомості, естетичної культури, процес формування естетичного світогляду, охарактеризовано основні засоби естетичного виховання.

В данной статье характеризуются основные положения эстетического воспитания в современном образовательном пространстве. Рассматриваются понятия эстетического сознания, эстетической культуры, процесс формирования эстетического световосприятия, подается характеристика средств эстетического воспитания.

In the article the features of student's aesthetical education are examined, its fixed assets and forms of work are characterized.

Постановка проблеми: Естетичне виховання – систематичний і цілеспрямований процес, який передбачає розвиток в людині почуттів прекрасного, формування умінь творити красу, жити за законами духовної краси. Естетичне виховання тісно пов'язане з культурою народу, із його традиціями, відображаючи не тільки надбання культури, а й стимулюючи подальший розвиток культури конкретного народу, а також впливає на творення нових мистецьких витворів.

Людина, позбавлена почуття прекрасного, естетичної культури, є недосконалою, духовно бідною, хоча б яким матеріальним багатством вона не намагалася компенсувати цей недолік.

Одна з важливих умов багатства естетичних потреб, почуттів, переживань є глибокий інтелектуальний розвиток людини. Тому мета естетичного виховання – широко ознайомити особистість з досягненнями світової і національної культури, розуміти прекрасне у всіх його проявах: мистецтві, природі, праці, в суспільних відносинах, у вчинках людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: У сучасній педагогічній науці й практиці існує певна суперечність між потребою в новому осмисленні значення естетичної культури для становлення особистості й традиційною недооцінкою ролі шкільних предметів гуманітарно-естетичного циклу. У шкільній практиці існує певна диспропорція: поряд із посиленою увагою до розвитку інтелекту недостатньо уваги приділяється вихованню культури почуттів. Спостерігається розрив між засвоєними знаннями, принципами й реальними вчинками школярів.

Педагогічні проблеми виховання естетичної культури є закономірним відтворенням протиріч між вимогами суспільства й реальним станом

культурного рівня молоді, між ідеалом естетично культурної людини й недостатньо дієвим механізмом сучасного навчально-виховного процесу в середніх освітніх закладах.

Мета дослідження: проаналізувати основні положення концепції естетичного виховання особистості на сучасному етапі, дати загальну характеристику формам роботи та засобам естетичного виховання. Уточнити складові естетичної свідомості особистості.

Виклад основного матеріалу: Одним із засобів, що впливає на виховання естетичних ідеалів виступає фольклор. У поєднанні з етнографічними, календарно-обрядовими традиціями, звичаями, фольклорні твори відображають самотутню систему духовності народу. У фольклорі сконцентровані оригінальні світовідчуття і світорозуміння українського народу, його спосіб мислення. У казках, піснях, думах, прислів'ях, приказках та інших жанрах фольклору художньо відображені еталони естетичних цінностей, самотутність української духовності.

У жанрах фольклору відображено українську ментальність, високо моральний та естетично привабливий внутрішній світ українців. Фольклорні твори наповнено крилатими виразами, мудрими порадами, доречними жартами, які створюють оптимістичний настрій, радість пізнання прекрасного, енергію життєствердження.

Тисячоліттями український народ відточував найбільш ефективні засоби впливу на особистість. І різні види цих засобів по-різному впливають на людину, зачіпають різні сторони її буття, корегують поведінку, вчать поетичному погляду на довкілля. Головна мета прислів'їв та приказок – естетичне і моральне виховання. Однак усі означені фольклорні жанри мають комбінований вплив на особистість.

На етапах роботи з прислів'ями, приказками та загадками можна використовувати словесну візуалізацію, згодом переходячи до образотворчого відтворення змісту цих фольклорних жанрів. Учитель має щоразу давати завдання на вибір, залишаючи за учнями свободу обирати ті вирази для зображення, що найбільше сподобались, вразили емоційно.

У вихованні в учнів естетичних якостей учитель має надавати вихованцям можливість свободи вибору тих видів діяльності, у яких вони можуть реалізовувати себе як особистості. Звісно, що до цього їх спонукає творче використання української національної культури. У багатьох навчальних закладах уже накопичується досвід роботи малих академій народних мистецтв, університетів народознавства, товариств народних умільців. Активно діють класи і школи кобзарів, сопілкарів, фольклорні ансамблі і етнографічні групи, вертепи. Учителі проводять подорожі до джерел рідного слова, уроки на природі, уроки емоційної культури та мистецтвознавства.

Отже, естетична культура особистості – це сформована на основі власного життєвого досвіду та шляхом естетичного виховання з боку суспільства здатність людини розпізнавати й переживати прекрасне й потворне, піднесене й низьке, трагічне й комічне в мистецтві та навколишній дійсності, керуватися виробленими культурою естетичними цінностями у своїй практичній діяльності,

створювати красу навколо себе й долати недосконалість світу. Показником естетичної культури особистості є розвиненість її інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер, що досягається засвоєнням естетичного досвіду людства та його подальшим розвитком як засобом власного самовизначення. Фундаментом естетичного виховання є художня спадщина, родинні та народні звичаї, традиції, обряди, скарби пісенної, поетичної, декоративно-прикладної творчості, художніх ремесел. Складовими естетичної свідомості, що становить основу естетичної культури особистості, вчені визначають естетичне сприйняття, почуття, смаки, оцінки, якості, потреби та естетичний ідеал, формування яких є метою естетичного виховання.

У ході дослідження було розроблено й апробовано методiku виховання естетичної культури (на засадах культурологічного аналізу творів мистецтва), мета якої полягає в ефективному використанні традиційних і нових форм, методів і прийомів проведення занять і позанавчальних заходів, що дозволяє вирішувати завдання експериментальної роботи. Для створення на заняттях необхідних психолого-педагогічних умов, які дозволяли б відразу заглибитися в певну культуру, використовувались у взаємодії різні види мистецтва; щоб спрямувати діяльність молоді на самостійне опанування додаткової літератури, при мовному поясненні матеріал дозувався; для діалогічного спілкування з іншою культурою ставились проблемні питання і в структуру заняття був введений Співрозмовник; для розвитку комунікативної культури й показу суперечливості явищ дійсності проводились диспути з використанням методу сократичного діалогу. Для того, щоб учень вільно висловлював власні думки, важлива роль належить учителю, який має забезпечити комфортне середовище для спілкування, створюючи атмосферу взаємоповаги до поглядів кожного учасника навчально-виховного процесу.

На наш погляд, ця методика може ефективно використовуватись учителями всіх предметів художньо-естетичного циклу з урахуванням їхньої специфіки.

Естетичне виховання тісно пов'язане з культурою народу. З одного боку воно відображає надбання культури, а з другого – стимулює подальший розвиток культури конкретного народу, активно впливає на творення нових духовних цінностей, мистецьких витворів. Разом з тим естетичне виховання має бути спрямоване на формування свідомості людей у дусі поваги і приязні, товариськості і дружби.

Естетичне виховання як неперервний процес має здійснювати передусім у діяльності, в різнобічній соціальній творчості. Необхідно не лише навчити кожного естетично-почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й здобувати потребу його перетворення без нанесення йому екологічної шкоди, згідно з естетичними нормами та ідеалами.

Естетичне виховання діалектично пов'язане з такими почуттями: естетична культура, естетичні знання, естетичні сприймання, естетичні почуття, естетична насолода, естетичне судження, естетичні ідеали, естетична діяльність. Усі вони в комплексі розкривають сутність естетичного виховання, розширюють його палітру.

Естетична культура передбачає сформування в особистості естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потребує вносити прекрасне в оточуючий людину світ.

Естетичне сприймання є початковим моментом у процесі естетичного ставлення до дійсності. Проявляється воно у спостережливості, у вмінні помітити найбільш суттєве, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу. Діти схильні до загострення естетичного сприймання. Але потрібно весь час розвивати його, давати змогу відчути радість від побаченого, відкритого. Естетичне сприймання сприяє якнайкраще розвитку естетичних почуттів.

У процесі естетичного виховання важливо розвивати естетичні судження, які передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища.

Не варто нав'язувати школярам своїх міркувань, а потрібно допомагати їм виявляти самостійність у оцінці тих чи інших предметів ,явищ з погляду їх естетики. Лише з часом формується естетичний ідеал як своєрідний зразок, з позицій якого особистість оцінює певні явища, предмети. Естетичний ідеал відображає певні уявлення кожного про красу. І поняття естетичного ідеалу є, певною мірою, фактором індивідуальним.

На основі естетичних знань сприйняття, почуттів, ідеалів формуються естетичні смаки. Естетичні смаки – це стійке, емоційно–оціночне ставлення людини до прекрасного, що носить вибірковий, суб'єктивний характер. Тому не може бути стандартних смаків. Дитину слід лише направити в потрібне русло формування естетичних смаків.

Кінцева мета естетичного виховання – сформувати готовність людини до естетичної діяльності як важливого компонента естетичної культури.

Естетичне виховання у навчальній, виховній діяльності здійснюється у комплексі з розумовим, патріотичним, трудовим, фізичним, моральним, економічним. Також воно не відірвано від навчально–виховного процесу. Перед вчителями школи стоїть завдання сформувати в учнів естетичне ставлення до дійсності розвивати естетичні потреби і здібності, самостійності у процесі роботи над художніми творами.

З того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилась на квітку і вечірню зорю, вона стала вдивлятися в саму себе. Людина осягла красу. Краса – це глибоко людське! Краса – це радість нашого життя, один із струмочків, що живлять доброту, сердечність і любов. Пізнати цю красу життя допомагає дітям вчитель. Це відбувається всюди і завжди і на уроці, під час перерви, екскурсій, години класного керівника, трудовій та ігровій діяльності.

Естетичні почуття починають розвиватися у дітей досить рано. Цьому сприяє естетичний рівень умов дома і в школі, в найближчому для дитини середовищі. Початкове уявлення про навколишній світ розвивати в молодших класах. Діти отримують вміння бачити, розуміти і читати картини образотворчого мистецтва і слухати музику, декламувати, виразно читати і передавати зміст прочитаного, відчувати естетичний смак мови. Навчити

милуватися красою – нелегке завдання. Саме тут проходить перевірка найголовнішої функції вчителя – виховної. Красивим має бути і слово вчителя: щире, емоційне, правдиве, відкрите та зрозуміле. Бо чим вищий рівень художньо–естетичного розвитку всіх без винятку учнів, тим більше можливостей для формування естетичних смаків та почуттів.

Краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ви можете побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти станеш відомим і непримиренним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Красу можна назвати гімнастикою душі – вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання.

Естетичне виховання як неперервний процес має здійснюватися передусім у діяльності, у різнобічній соціальній творчості. Необхідно не лише навчити кожну людину естетично–почуттєво реагувати на оточуючий світ, але й збудити потребу його перетворення без нанесення йому екологічної шкоди, згідно з естетичними нормами й ідеалами; постійно прагнути до високої професійної майстерності, органічно поєднувати духовну і фізичну досконалість.

Висновки: Розгляд проблеми естетичного виховання студентів дозволяє зробити такі висновки: естетична культура людини органічно зв'язана із соціумом, із станом культури країни в даний період; вона в усі історичні періоди пов'язана з мистецтвом: теорія гармонійного виховання заснована на відповідності художньої творчості й суспільного розвитку; естетичне виховання реалізується в сучасній освітньо–виховній парадигмі вищої школи й характеризується субкультурністю, плюралізмом і діалогічністю. Опанування студентами–філологами естетикою слова, створення естетичного середовища виховання й освіти в процесі викладання філологічних та психолого–педагогічних дисциплін значною мірою сприяють озброєнню майбутнього вчителя методологією й технологією використання мови і літератури як засобу мистецтвознавчого впливу на формування професійних і особистісних якостей.

Література

1. Альохіна О. Потужна аура культури // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 73–75.
2. Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. Олександра Галича. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
3. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 46–49.
4. Калініна Л. Методика формування естетичного смаку молодших школярів засобами лялькового театру // Рідна школа. – 2007. – № 3. – С. 25–28.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 544 с.

Є. Копилиць

– аспірант кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 37.033: 502/504**ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
У ТЕОРІЇ ЕКОЛОГІЧНИХ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ**

Автор завершує виклад аналізу динаміки змісту і контексту використання аксіологічних понять у теорії екологічних освіти і виховання, розпочатий його публікаціями у минулорічних випусках збірника наукових праць. Статтю присвячено еволюції змісту поняття екологічних ціннісних орієнтацій. У підсумку запропоновано власну інтерпретацію названого поняття, яка відбиває сучасні тенденції розвитку екологічних освіти і виховання.

Стаття посвячена еволюції содержания понятия экологических ценностных ориентаций. Автором предложена собственная трактовка указанного понятия, отражающая современные тенденции развития экологического образования и воспитания.

The article deals with the evolution of ecological value orientations concept. The interpretation of the previously mentioned concept, reflecting up-to-date tendencies of the development of ecological education and upbringing, is suggested by the author.

Постановка проблеми. Як зазначають фахівці в царині етики, об'єктом людської оцінки є не лише власне природа як цінність, а й ставлення до неї. Обидва названі аспекти оцінки поєднує поняття екологічних ціннісних орієнтацій: воно водночас характеризує суспільну й особисту значущість природи для людини – як по якостях, так і в цілому, та дає уявлення про відповідне ставлення людини до природи в його різних аспектах, від морального до дієвого. Цим визначається його першорядна важливість для теорії екологічних освіти і виховання.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення фахових джерел засвідчує, що поняття “екологічні ціннісні орієнтації” використовується в теорії екологічних освіти і виховання вже чверть століття. Воно впроваджене класичними працями А. Н. Захлебного, І. Д. Зверєва, І. Т. Суравегіної та ін. [11; 14]. Водночас мусимо констатувати, що характерні для останніх років інтенсивна розробка поняття екологічних цінностей [8], нові погляди на номенклатуру цінностей природи [7], зрештою, сучасні тенденції розвитку екологічних освіти і виховання ще не знайшли належного відображення у спеціальних дослідженнях еволюції змісту поняття екологічних ціннісних орієнтацій.

Мета статті – викласти результати дослідження розвитку змістового наповнення поняття екологічних ціннісних орієнтацій у теорії екологічних освіти і виховання та запропонувати власне визначення поняття, яке б відповідало сучасному етапу розвитку теорії екологічного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз фахової літератури дозволяє нам стверджувати, що поняття “екологічні ціннісні орієнтації” закріпилося в педагогічній науці з виходом 1983 р. монографії “Екологічна освіта школярів”. Ціннісні екологічні орієнтації розглядалися в ній як один із

провідних елементів шкільної освіти, що забезпечують формування екологічної культури особистості. Автори наголошували на необхідності усвідомлення учнями різнобічної цінності природи як джерела задоволення різноманітних потреб суспільства і кожної людини – передусім матеріальних, практичних, а також пізнавальних, естетичних та моральних. Вказувалося й на економічну значущість природи [14, с. 10, 43]. У монографії “Ставлення школярів до природи” (1988 р.), що розвивала основні положення попереднього видання, паралельно вжито терміни “екологічні ціннісні орієнтації”, “ціннісні орієнтації”, “ціннісні екологічні орієнтації” [11, с. 12, 39, 128].

Вважаємо, що посилення уваги до ціннісної складової екологічної освіти і введення нового поняття екологічних ціннісних орієнтацій у 1980–х рр. пов’язане зі зміною парадигми екологічної освіти. Так, у періодизації розвитку екологічної освіти, розробленій В. Глуздовим, Н. Винокуровою та В. Ніколіною, середина 1960–х–1970–ті рр. виділяються як його перший етап, на якому тогочасна освіта набула природоохоронних рис. Вона мала інформаційно–просвітницький характер, спиралася передусім на позакласну та позашкільну роботу, а діяльність школярів була спрямована на охорону окремих об’єктів природного оточення. 1980–ті–1990–ті рр. – другий етап, коли, власне, і з’явився термін “екологічна освіта”. Зміст освіти було зорієнтовано на набуття фундаментальних екологічних знань, ресурсо– та здоров’язбереження. Водночас мета екологічної освіти визначалася як формування екологічної культури школярів, що передбачало комплексний розвиток усіх сфер свідомості особистості. Загалом цьому етапу відповідає антропоцентрична модель екологічної освіти [3]. В цілому аналогічно характеризує розвиток екологічної освіти на означеному хронологічному відтинку і вітчизняний науковець Л. Лук’янова [9].

Нашу думку побічно підтверджує використання понятійно–термінологічних аналогів екологічних ціннісних орієнтацій у психологічних та педагогічних дослідженнях початку 1980–х рр. Так, у збірнику “Проблеми формування екологічної відповідальності школярів” уживається термін “ціннісні орієнтації на покращення навколишнього середовища” [12, с. 65]. Т. Баранова, вказуючи на наявність природоохоронних переконань як окремого виду переконань, відзначає, що, оскільки вони базуються на усвідомленні екологічного сенсу охорони природи, їх можна синонімічно називати екологічними переконаннями і посилається на згадувану нами монографію “Екологічна освіта школярів” [1, с. 13].

У теорії екологічної освіти і виховання 1980–х рр. екологічні ціннісні орієнтації трактуються як стійкі соціальні установки, що регулюють цілі й наміри стосовно природного середовища, визначають відповідну оцінювальну діяльність учнів як щодо природи, так і стосовно світу людей [14, с. 43–45]. Виховання екологічних ціннісних орієнтацій тоді передбачало усвідомлення школярами значення природи як універсальної цінності, розуміння ними принципової екологічної єдності планети й біосфери, розвиток потреби спілкування з природою [11, с. 39]. Проте слід ураховувати, що тогочасна радянська екологія була спрямована на обґрунтування перебудови біосфери в інтересах суспільства. Екологічні ціннісні орієнтації витлумачувалися відповідно. Їх характеризує цитата з

монографії А. Захлебного “Школа і проблеми охорони природи”, що вийшла друком 1981 р. (дослідник послуговується поняттям “ціннісні орієнтації”, проте предикат “екологічні” в роботі ще не вживається): “...нова психологічна установка діяльності людини в природі: оптимізувати, гармонійно поєднувати інтереси суспільства з законами природи, а по мірі пізнання цих законів керувати їх ходом на благо людства” [5, с. 99].

Зауважимо, що антропоцентричне трактування гармонізації відносин людства і природи тоді було поширеним не лише на вітчизняному науково–освітньому просторі. Яскравим прикладом “м’якого” антропоцентризму є характеристика знаним французьким фахівцем у царині екології Р. Дюбо гармонійного співробітництва із силами природи виключно як забезпечення фізичного та психічного здоров’я людини і процвітання цивілізації [4]. Принагідно мусимо відзначити, що екологічні ціннісні орієнтації в широкому розумінні релятивні: фахівці відзначають існування споживацького, зберігаючого та відновлювального типів екологічних цінностей чи еколого–ціннісних орієнтацій відповідно до впливу людини на природу [10].

У 1980–х рр. вираз “екологічні ціннісні орієнтації” використовувався й у філософських працях: так, Н. Ігнатовська писала про нову екологічну ціннісну орієнтацію моралі [6, с. 51]. Загалом же для виховання у школярів відповідального ставлення до природи визнавалося за необхідне формувати в них систему ідеологічних, моральних і естетичних екологічних ціннісних орієнтацій [11, с. 16]. З огляду на специфічні риси радянського суспільства зрозуміло, що під ідеологічністю екологічних ціннісних орієнтацій малася на увазі не відповідність критеріям ідеології, що характерно, скажімо, для сучасного екологізму як світогляду [2], а залученість екологічного виховання до сфери дії загальних ідеологічних настанов. Виховуючи ціннісні орієнтації стосовно природи, школа мала формувати і класовий підхід до оцінки природокористування та розуміння об’єктивної необхідності суспільної власності на землю [11, с. 39]. Що ж до моральних екологічних ціннісних орієнтацій, то їх сутність та зміст визначалися обмеженістю трактування радянською етикою моральної цінності природи [7].

Середина 1990–х рр. ознаменувалася появою ознак кризи у розвитку екологічної освіти. Дослідники пов’язують їх передусім із тим, що декларування мети освіти як формування екологічної культури не було належним чином підкріплене комплексним різнобічним розвитком особистості, залученням школярів до широкого кола видів діяльності – пізнавальної, комунікативної, практико–зорієнтованої тощо; у змісті освіти домінувала пізнавальна складова. В наступні роки серед пріоритетів екологічної освіти і виховання ще виразніше виокремлюється виховання морально–етичного ставлення до навколишнього середовища. Утвердження ідеї сталого розвитку передбачає розробку нової моделі екологічної освіти. Російські науковці характеризують її як коеволюційну модель, якій притаманні, зокрема, самоцінність людини і природи як рівновеликих суб’єктів відносин, зорієнтованість взаємодії між ними на партнерство, толерантність, систему компромісів, глибинний діалог особистості з природою [3].

Аналогічні процеси відбуваються у вітчизняній теорії екологічної освіти і виховання. Змінюється бачення переліку цінностей природи, опанування яких традиційно розглядалося як підґрунтя виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів: підвищується увага до її самоцінності та нематеріальних вартостей [7]. Це відбивається і в підходах до трактування екологічних ціннісних орієнтацій. Показовою є висловлена О. Пруцаковою думка, що в екологічному вихованні має домінувати формування у підростаючого покоління коеволюційних ціннісних орієнтацій як вияву екоцентричного світогляду. Їх атрибутом є розуміння універсальної цінності природи, яким передбачається й визнання самоцінності природних об'єктів [13]. Таким чином, зміст поняття “екологічні ціннісні орієнтації” потребує переосмислення, аби відповідати сучасному етапу розвитку екологічної освіти і виховання.

Дослідження еволюції змісту понять “екологічні цінності” та “цінності природи” засвідчують, що обидва поняття виправдано застосовувати як вихідні для розкриття екологічних ціннісних орієнтацій особистості. Перше з них особливо зручно використовувати для загальної характеристики екологічної спрямованості особистості, розробка номенклатури суб'єктних екологічних цінностей дозволяє конкретизувати завдання з виховання екологічних ціннісних орієнтацій. Водночас аналіз низки наукових праць переконує у продуктивності вираження змісту виховання екологічних ціннісних орієнтацій через опанування цінностей природи, зокрема, в процесі вивчення шкільних дисциплін [7; 8].

Висновки. Наведені вище матеріали дослідження складають підґрунтя нашої інтерпретації екологічних ціннісних орієнтацій. Вважаємо продуктивним трактувати екологічні ціннісні орієнтації особистості як смислові утворення, що формуються в результаті опанування нею суб'єктних екологічних цінностей і є відображенням особистісної значущості широкого кола цінностей природи. Екологічні ціннісні орієнтації в широкому значенні мають релятивний характер і можуть бути виявом як екоцентричності, так і антропоцентричності свідомості. Сучасні екологічна освіта й виховання повинні формувати в учнів екологічні ціннісні орієнтації, яким притаманні коеволюційна спрямованість (зорієнтованість на гармонійний, узгоджений, спільний розвиток людства і природи), прийняття універсальної цінності природи (широкого кола її вартостей з особливою увагою до нематеріальних), що передбачає визнання її самоцінності.

Відзначимо, що завдання формувати в учнів ціннісні орієнтації на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, уміння екологічно виважено взаємодіяти з довкіллям визначене чинним Державним стандартом базової і повної середньої освіти для освітньої галузі “Природознавство”. Таким чином, навчально-виховний процес у вітчизняних школах на нормативному рівні націлений на виховання екологічних ціннісних орієнтацій учнів. Проте для того, щоб репрезентувати сучасний етап розвитку екологічної освіти і виховання, характеристика ціннісних орієнтацій має бути доповнена вказівкою на пріоритет нематеріальних цінностей та визнання самоцінності природи.

Література

1. Баранова Т. Б. Психологические особенности ценностного отношения школьников к природе (на материале 4–10 классов): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Баранова Татьяна Борисовна. – К., 1984. – 180 с.
2. Гардашук Т. В. Концептуальні параметри екологізму / Т. В. Гардашук. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2005. – 200 с.
3. Глуздов В. А. Концепция экологического образования учащихся Нижнего Новгорода / В. А. Глуздов, Н. Ф. Винокурова, В. В. Николина // География и экология в школе XXI века. – 2004. – № 4. – С. 42–47.
4. Дюбос Р. Человек и его экосистемы; установление динамического равновесия с окружающей средой, удовлетворение физических, экономических, социальных и духовных потребностей / Р. Дюбос // Биосфера и ее ресурсы: [сб. статей] / отв. ред. В. А. Ковда. – М.: Наука, 1971. – С. 72–89.
5. Захлебный А. Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / А. Н. Захлебный; предисл. И. Д. Зверева. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
6. Игнатовская Н. Б. Природа как ценность культуры / Н. Б. Игнатовская. – М.: Знание, 1987. – 64 с.
7. Копилец Є. В. Використання поняття “цінності природи” в теорії екологічного виховання: історія та перспективи / Є. В. Копилець // Гуманізація навчально–виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ, 2008. – Вип. XLII. – С. 112–119.
8. Копилець Є. В. До використання поняття “екологічні цінності” в теорії екологічного виховання / Є. В. Копилець // Гуманізація навчально–виховного процесу: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ, 2008. – Вип. XLI. – С. 232–240.
9. Лук’янова Л. Б. Періодизація розвитку екологічної освіти / Л. Б. Лук’янова // Актуальні проблеми педагогіки: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць / редкол.: В. М. Алфімов, М. Б. Євтух, О. В. Плахотнік та ін. – Горлівка: Вид–во ГДПШМ, 2004. – Вип. I. – С. 93–115.
10. Ногтева Е. Ю. Педагогические технологии развития экологической культуры / Е. Ю. Ногтева // География и экология в школе XXI века. – 2007. – № 9. – С. 34–39.
11. Отношение школьников к природе: (Педагогическая наука – реформе школы) / [под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной]. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
12. Проблемы формирования экологической ответственности школьников: сб. науч. тр. / редкол.: И. Д. Зверев (отв. ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1984. – 80 с.
13. Пруцакова О. Л. Виховання у школярів коеволюційних ціннісних орієнтацій шляхом впровадження екологічних дидактичних ігор / О. Л. Пруцакова // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: матеріали Всеукр. наук.–пр. конф. / редкол.: Т. В. Тимочко та ін. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 31–33.
14. Экологическое образование школьников / [под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной]. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

Н. Луна

– здобувач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу
«Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

УДК 172.3:372

СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Визначена проблема толерантності як найважливішої проблеми сучасності. Встановлено походження та розвиток цього поняття у світовій історії людства. Описано значення терміну «толерантність» згідно Декларації принципів толерантності. Розкрито зміст поняття "толерантність" як якості особистості, спрямованої на проявлення терпимості до чужих думок, поглядів, вірувань, поведінки. Вказано на інтенсивність вивчення толерантності у різноманітних науках про людину. Обґрунтовано актуальність вивчення проблеми толерантності у суспільстві. Встановлено значущість реалізації толерантності у системі освіти й виховання. Обґрунтовано необхідність виховання толерантних взаємин у молодших школярів.

Определена проблема толерантности как самой важной проблемы современности. Установлено происхождение и развитие этого понятия в мировой истории человечества. Описано значение термина «толерантность» согласно Декларации принципов толерантности. Раскрыто содержание понятия «толерантность» как качества личности, направленного на проявление терпимости к чужим мыслям, взглядам, верованиям, поведению. Указано на интенсивность изучения толерантности в различных науках о человеке. Обоснована актуальность изучения проблемы толерантности в обществе. Установлена значимость реализации толерантности в системе образования и воспитания. Обоснована необходимость воспитания толерантных взаимоотношений у младших школьников.

The problem of tolerance is the most important problem of contemporaneity. Derived and development of this concept in the world history of humanity. The value of the concept of «tolerance» described in Declaration of principles of tolerance. Maintenance of concept of «tolerance» is a quality of personality, directed on the display of tolerance to the stranger ideas, looks, beliefs, conduct. It indicated on intensity of study of tolerance in different sciences about people. Actuality of study of problem of tolerance grounded in society. Meaningfulness of realization of tolerance is set in the system of education. The necessity of education of tolerant mutual relations grounded for junior schoolboys and schoolgirls.

Проблема толерантності є однією з найважливіших проблем сучасності. Але ця проблема має свої корні ще за часів існування первісних людей. Тоді життя людини будувалося на засадах соціально–психологічного кодексу «ми й вони»: «ми» – представники людського роду, «вони» – представники іншого, відмінного від людського роду. Це була основа складання взаємовідносин у різних сферах життєдіяльності людини.

Слід зазначити, що аспекти толерантності знайшли своє подальше відображення у світових релігіях: християнстві, ісламі, східних релігіях, де яскраво виражені ідеї ненасилля. Спочатку поняття толерантності зводилося лише до релігійної терпимості, що спонукало людей проявляти любов, милосердя. Розуміння толерантності, як людської чесноти, забезпечувало громадянський мир та прагнення до справедливості. Поступовий розвиток суспільства призвів до того,

що у демократичних державах відбулося відокремлення церкви від держави. Це викликало реакцію поступового впровадження ідей свободи совісті, віросповідання, політичних поглядів. З часом поняття терпимості (толерантності) проникло у різні сфери життя та науки.

Особливо важливу роль в становленні прав та свобод людства, після другої світової війни, зіграла діяльність міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО. Так 16 листопада 1995 року була затверджена Декларація принципів толерантності. Основна мета прийняття даної Декларації – звернути увагу на це поняття, як на людську якість, яка визначає та формує відносини між людьми, а потім набуває певного втілення у міжнародних відносинах, соціальних інститутах, культурі, освіті.

Згідно цього документу поняття толерантності має таке значення: «1. Толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру.

2. Толерантність – це не поступка, поблажливність чи потурання. Толерантність – це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посягання на ці основні цінності. Толерантність повинні виявляти кожна людина, групи людей та держави.

3. Толерантність – це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (у тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку. Толерантність – це поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини.

4. Стосовно поважання прав людини виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими. Це означає визнання того, що люди з природи своєї відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим».

Термін «толерантність» з'являється в українській науковій лексиці в 90-ті роки й набуває широкого вживання. Сьогодні це поняття поповнює зміст наукових публікацій у різноманітних словниках, довідкових виданнях, енциклопедіях. Сам термін «толерантність» латинського походження «tolerantis» і буквально означає терпіння й витривалість. У «Новій ілюстрованій енциклопедії» толерантність визначається як «терпимість до чужих думок, поглядів, вірувань, поведінки». Це є універсальне розуміння толерантності. В он-лайнній бібліотеці словників <http://mirslovari.com>, де представлені різноманітні словники (наприклад, історичний словник, психологічний,

соціологічний, політичний та ін.), за основу береться універсальне поняття толерантності і згідно предмету та об'єкту дослідження кожної науки це поняття конкретизується. Таким чином, толерантність інтенсивно вивчається різноманітними науками про людину: філософією, соціологією, етикою, політологією, культурологією, психологією, педагогікою. Сучасне розуміння толерантності вченими (А. Г. Асмоловим, Г. Л. Бардієр, С. Л. Братченко, Р. Р. Валітової, Б. З. Вульфівим, Б. С. Гершунським, В. В. Глебкіним, О. Л. Гривою, В. Н. Гуровим, В. М. Золотухіним, Е. І. Койковою, С. А. Лекторським, Е. В. Магомедовою, Г. У. Солдатовою, В. А. Тішковим, М. Б. Хом'яковим, В. В. Шаліним) дозволяє розглядати її як найважливіший етичний принцип взаємовідношення людей, соціокультурний феномен, один із універсальних аспектів культури особистості, її ціннісної орієнтації.

Така велика увага толерантності приділяється у зв'язку з тим, що вона характеризує не просто відношення, а і ще характер, дружню сутність цих відносин. Обумовлюється ця пильність фактом зростання рівня агресії, конфліктності у світі, напруженості у взаємовідносинах між людьми; загальним розвитком демократичних змін у світі; посиленням міграції населення. Усі ці фактори викликають у людей побоювання, почуття страху за ймовірний утиск людської гідності. Такі побоювання мають різні форми вираження: агресія, байдужість, ненависть тощо, та можуть спричинити погроми, терористичні акти, війни... За таких умов дуже важко говорити про толерантність, але пошук вирішення цієї проблеми лежить не на поверхні. Він має декілька напрямків поліпшення ситуації. І один з них має бути педагогіка. Тільки за допомогою педагогіки можна знайти альтернативу агресії, можна розробити та впроваджувати саме ті стимули, які б пробуджували у дітей толерантну свідомість, почуття та поведінку.

Значущість реалізації толерантності в сучасній освіті актуалізувала появу цілого ряду психолого-педагогічних досліджень, що розглядають питання формування відношення учнів до неї як до соціальної цінності (Б. С. Гершунський, В. В. Глебкін, О. Л. Грива, О. В. Гуткін, Е. І. Койкова, М. С. Міріманова, Л. І. Семіна, П. В. Степанов), розвитку міжетнічної й етнокультурної толерантності школярів (Р. Р. Абдулкарімов, В. Н. Гуров, З. Ф. Мубінова, Н. П. Магомедова, В. А. Тішков, Ф. М. Філіппов), формування толерантної свідомості школярів і студентів (А. А. Погодіна, Г. В. Солдатова, О. Д. Шарова), технології виховання толерантності (А. М. Байбаков, Л. В. Байбородова, В. А. Ковальчук, В. С. Зозулін, Е. А. Стрельцова, Е. В. Швачко), підготовки вчителів і студентів педвузів до толерантно орієнтованої взаємодії з учнями (Л. Л. Мончинська, Я. І. Ростовська).

Різні аспекти педагогіки толерантності знайшли віддзеркалення в дисертаційних дослідженнях останніх років, спрямованих на аналіз основних шляхів і умов виховання толерантності в учнів загальноосвітніх шкіл (А. М. Байбаків, Е. В. Брянцева, С. А. Герасимов, О. Л. Грива, Е. І. Койкова, Е. Л. Пастухова, О. В. Цируль), у студентів коледжів і вузів (С. В. Данілова, З. Г. Ісмагілова, Е. В. Колебіна, С. Р. Місифулін, В. С. Чернявська), розкриття основ побудови толерантного середовища в освітній установі (І. Г. Пчелінцева), розвиток міжнаціональної й етнічної толерантності учнів в умовах

полікультурного освітнього простору (О. П. Герасимова, Ю. П. Івкова, Л. П. Ільченко, Е. І. Койкова, М. К. Оксюзян, Л. І. Паїна, Т. С. Таюрська, О. Н. Третьякова, Г. Р. Фархшагова).

Останнім часом проблеми розвитку толерантності в дитячому середовищі почали досліджуватися ширше. Так, Л. В. Байбородовою, М. А. Ковальчуком, М. І. Рижковим розглядається виховання толерантності в школі; В. Н. Гуровим, Є. Н. Степановим – міжкультурна і міжетнічна толерантність; Г. В. Безюльовою, Г. М. Шеламовою, З. Т. Гасановим, В. С. Кукушкіним – толерантність у педагогічному середовищі.

Особливої уваги заслуговує питання виховання толерантності молодших школярів. Обумовлено це тим, що саме молодший шкільний вік є сенситивним періодом. У дітей молодшого шкільного віку відбуваються такі процеси:

1. інтенсивний загальний розвиток особистості;
2. новоутворення – довільність психічних процесів;
3. формування неповторних рис особистості;
4. продуктивне ознайомлення з культурою нації у зв'язку з формуванням характеру, стереотипів мислення та поведінки, світогляду.

Виховання толерантності як якості особистості школяра є цілеспрямований планомірний процес формування у учнів толерантного відношення до різних поглядів, звичок, терпимості і пошани по відношенню до особливостей народів, націй, релігій; процес розвитку толерантної свідомості, світогляду, а також здібності до толерантної взаємодії. На процес формування толерантності учнів молодшого шкільного віку впливає ряд об'єктивних і суб'єктивних чинників: особливості навколишньої дійсності, індивідуально-психологічні характеристики, характер міжособистісних взаємовідносин, педагогічні умови і засоби виховання толерантності, компетентність вчителя та ін. Тому залишається актуальним завдання вдосконалення змісту, організації толерантного виховання, умов і засобів толерантної взаємодії.

Література

1. Абдулкаримов Г.Г. Этнические стереотипы школьников: проблема формирования толерантного сознания // Образование в современной школе. – 2002. – № 4.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования: (филос. аспект) // Педагогика. – 2002. – № 7.
3. Грива О.Л. Оценка эффективности формирования толерантности у детей и молодежи в поликультурном пространстве // Социальная педагогика. – 2005. – № 3.
4. Декларація принципів толерантності.
5. Золотухин В.М. Толерантность. – Кемерово: Кузбасс. Гос. тех. ун-т, 2001. – 145 с.
6. Степанов П.В. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2001. – № 9.
7. Солдатова Г.У., Шайгерова А.А., Шарова О.Д., Жить в мире с собой и другими. – М.: Генезис, 2000.
8. <http://mirslovari.com>

Ю. Тракоша

– здобувач кафедри педагогіки, методист кафедри філології і методики викладання мов, Краматорський економіко–гуманітарний інститут

УДК 7.01 (075.8)

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО СВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджується питання умов впливу різноманітних факторів (родинних обрядів, національних традицій, народного та світового мистецтва, засобів масової інформації) на творення духовного світу особистості, розвиток естетичних почуттів, а також виокремлюються найбільш вагомі умови формування естетично розвиненої та свідомої особистості.

В статье исследуются вопросы условий влияния разнообразных факторов (семейных обрядов, национальных традиций, народного и мирового искусства, средств массовой информации) на создание духовного мира личности, развитие эстетических чувств, а также выделяются наиболее весомые условия формирования эстетически развитой и сознательной личности.

In the article the question of terms of influence of various factors (domestic ceremonies, national traditions, folk and world art, mass medias) is investigated on creation of the spiritual world of personality, development of aesthetically beautiful senses, and also the most ponderable terms of forming aesthetically beautifully of the developed and conscious personality are selected.

Постановка проблеми. Відродження та розвиток духовної краси, формування естетичної свідомості постає чи не найважливішим завданням сучасних педагогів, тому що вже з дитинства ми маємо прищепити учням повагу до культурних та духовних надбань людства, розвинути в них здатність бачити прекрасне в оточуючому світі, вчинках людей, витворах мистецтва, оскільки без усього вищезгаданого ми не зможемо виховати гармонійну та всебічно розвинену особистість, а це, як ми знаємо, є основним завданням вихователя, вчителя, педагога.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У процесі дослідження питань щодо естетичних категорій ми звернулися до наукових праць А.Л.Золкіна, А.І.Кузьмінського, С.П.Максимюка, В.Л.Омеляненка, С.С.Пальчевського, М.М.Фіцули та виділили поняття, що є основними, на нашу думку, у визначенні поставленої проблеми.

Постановка завдання. Під час дослідження естетичної свідомості як однієї з основних категорій естетичного виховання ми спробуємо проаналізувати та систематизувати різні підходи до визначення цих понять, а також розглянемо основні умови формування естетичної культури та свідомості людини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш розгорнуте визначення естетичної свідомості знаходимо у роботах Н.П.Волкової, яка визначає це поняття як „форму суспільної свідомості, яка є художньо–емоційним освоєнням дійсності через естетичне сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості” [1, с. 121]; С.С. Пальчевський погоджується з попереднім науковцем, також вважаючи, що естетична свідомість „знаходить свій вияв у художній творчості та в естетичних

поглядах” [3, с. 448]; коротко та змістовно визначає цю категорію М.М.Фіцула, зазначаючи, що саме ця естетична категорія „концентровано виражається в мистецькій творчості” [6, с. 300]. Отже, бачимо, що основу естетичної свідомості науковці вбачають у творчому натхненні, що розвиває в людині бажання творити добро та красу, а також у розвитку естетичних категорій, які знаходять відображення у думках та вчинках, що допомагають робити оточуючий світ ще прекраснішим, чистішим, чуттєвішим.

В умовах сьогодення проблема естетичного виховання підростаючого покоління є надзвичайно актуальною. Досліджуючи особливості різних засобів впливу на школярів та умови формування у них естетичних почуттів, науковці відзначають, що зацікавити, викликати позитивні емоції та естетичні відчуття у сучасної молоді стає дедалі важчим, оскільки вони вже швидше мислять, володіють більшою інформацією, але менше дивуються, менше захоплюються, їх не дуже приваблюють яскраві природні явища, творчі результати людських надбань, витвори мистецтва та ін. Саме тому педагог має відчутти, чим саме він зможе „заціпити” душевні струни конкретного вихованця, які засоби формування естетичної свідомості виявляться дієвими саме для нього, а вже виходячи з цього намагатися зробити все можливе, щоб ця іскра не згасла, а переродилася в справжнє багаття – світло краси, любові, гармонійності, творчості.

Всебічний розвиток особистості не можна уявити без її естетичної вихованості. Естетичне виховання передбачає не тільки розвиток почуттів прекрасного, а й бажання свідомо творити красу у навколишній дійсності, розвивати творчі здібності. Однією з важливих умов формування естетичних почуттів і переживань є глибокий інтелектуальний розвиток дитини, тому основне завдання естетичного виховання – ознайомити її з досягненнями світової і національної культури, навчити виокремлювати прекрасне у всіх його проявах: мистецтві, природі, праці, у стосунках та вчинках людей. Естетичне виховання як неперервний процес має здійснюватися передусім у діяльності, у різноманітній творчості. Необхідно не лише навчити кожного естетично–чуттєво реагувати на оточуючий світ, але й здобувати потребу його перетворення без нанесення йому екологічної шкоди, згідно з естетичними нормами та ідеалами.

Свідомість людини загалом та естетична зокрема створюється на основі набутих знань і нашого ставлення до осмислення цих знань. Інколи діти можуть не звертати увагу на розповіді та настанови вчителя про красу навколишньої дійсності, трудової діяльності, культуру поведінки, але протягом життя вони наче підсвідомо слідуєть цим вказівкам. Вчитель має навчити дітей слухати, бачити, відчувати, милуватися красою, а коли в них будуть пробуджені ці здібності, допомогти на все життя зберегти душевне захоплення і доброту. Ось чому для вихователів досить важливим є питання естетичних емоцій та відчуттів, адже ми стаємо зразком духовної культури, естетичного осмислення дійсності, а для цього потрібно набувати глибоких знань з естетики та етики, засвоювати психолого–педагогічну науку управління навчально–виховним процесом, а також пам’ятати, що навіть поза навчальним закладом, у повсякденному житті учень, інколи навіть несвідомо, намагається рівнятися на свого наставника, а педагог, у свою чергу, має бути гідним такого ставлення.

Особлива роль у формуванні естетичної свідомості людини належить мистецтву. Мистецтво виступає як своєрідний засіб духовного освоєння світу, форма художнього відображення дійсності, її пізнання й оцінки, особлива форма творчої діяльності особистості. Основною складовою естетичної свідомості тут постає морально-етичний аспект, який безпосередньо пов'язаний з розвитком духовної культури особистості, розвитком її самосвідомості та почуттів прекрасного. Мистецтво поєднує в собі естетичну та творчу основи, однак здійснювати певний позитивний вплив на людину мистецтво може лише за умов, коли воно може бути сприйняте, відчуте нею, коли вона відкрита до відчуття і сприйняття творів мистецтва, художньої творчості, духовної культури особистості.

Неможливо розглядати проблему естетичного розвитку дитини, не спираючись на основне, що її оточувало з народження – родину, домашнє середовище, адже сімейні стосунки вже з мають чи не найсильніший вплив на формування цілісної особистості, тому зрозуміло, що умовою формування естетичної свідомості маємо також родинну обрядовість, культурні звичаї, надбання народної педагогіки. І якщо ми будемо розкривати красу народних святинь, належним чином ознайомлювати молоде покоління з фольклорним багатством та розвивати бажання глибоко вивчати й естетично усвідомлювати звичаї, традиції, обряди, ремесла та промисли нашого народу, то й питання естетичного виховання та розвитку національної свідомості школярів буде успішно вирішуватись. А без знання своєї культури людина не може бути повноцінно розвинутою, а отже, вихованою.

Висновки. Так, можемо підсумувати, що, хоча процес формування естетичної свідомості триває впродовж усього життя, однак зародки її виходять з дитинства. Саме тому хочемо виділити найважливіші, на нашу думку, умови формування естетично свідомої та всебічно розвинутої особистості.

Основною з них, безумовно, є життя та діяльність дитини в сім'ї, бо в родині закладається основи формування естетичних почуттів, ідеалів, смаків. Організація побуту, одяг, іграшки, краса взаємин між членами сім'ї – все це так чи інакше впливає на дитину, залишаючи в її душі відбиток на все подальше життя.

Виховна діяльність дошкільних виховних закладів, яка здійснюється через естетику побуту з одного боку, а з другого – через систему спеціальних занять: музика, малювання, ліплення, аплікація, ритміка, танці, ігри та інше.

Навчально-виховна діяльність навчальних закладів, де завдання естетичного виховання вирішується шляхом залучення школярів до різних видів діяльності. Це передусім уроки, визначені програмою, а також позаурочні заходи.

Навчально-виховна робота позашкільних виховних закладів. Діяльність цих закладів спрямована на задоволення інтересів дітей, виявлення та розвиток їх творчих здібностей.

Окремою умовою естетично вихованої людини можна назвати також вплив засобів масової інформації, але тут ми маємо бути обережними, тому що сучасні засоби масової інформації не завжди сприяють розвитку естетичних смаків, а інколи діють зовсім навпаки. Але у нас час не можна відкидати цей напрям впливу на естетичну свідомість людини, а тут потрібна цілеспрямована виховна робота батьків та педагогів.

Певне місце в системі естетичного виховання має самоосвіта, адже загальновідомо: якщо людина не прагне розвитку, насамперед духовного, ніщо з вищезазначеного не зможе змусити її відчувати та творити прекрасне попри всі життєві негаразди.

Література

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с.
2. Золкин А.Л. Эстетика: учебник для студентов вузов, обучающихся по гуманитарно–социальным специальностям. – М.: ЮНИТИ–ДАНА. – 447 с.
3. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Кравела, 2007. – 576 с.
4. Савченко Н. Українське мистецтво в полікультурному просторі // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 56–58.
5. Турчин Т. Естетичне виховання молодших школярів у позакласній роботі // Початкова школа. – 2008. – № 5. – С. 16–17.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 544 с.

Н. Харькова

– аспірант Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 372.878

ГНОСТИЧНИЙ ЕТАП ТЕХНОЛОГІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовується актуальність полікультурного виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства, розглядається гностичний етап технології полікультурного виховання молодших школярів.

В статье обосновывается актуальность поликультурного воспитания на данном этапе развития украинского общества и описывается гностический этап технологии поликультурного воспитания младших школьников.

The current actuality of policultural education on the given stage of Ukrainian society development is grounded in the article; it also views the gnostic stage of technology of policultural education of primary school children.

Постановка проблеми. Цілями сучасної освіти виступають навчання ефективного функціонуванню в багатонаціональному суспільстві, формування гнучкості в ухваленні альтернативних рішень, відсутність завищених очікувань від спілкування з представниками інших культур, навчання навичкам міжкультурної компетентності, тобто – вивчення нової культури, її мови, типів поведінки з метою розуміння людей цієї культури, успішної взаємодії з ними (О. Арнольд, М. Бахтін, В. Біблер, С. Іконніков, А. Лосєв, Л. Супрунова).

Нова педагогічна парадигма витікає з глобальної мети освіти – формування не тільки особистості з певним набором знань, але й людини, яка усвідомлює кризу сучасної культури і уявляє шляхи виходу з неї [2]. Тобто, пріоритет знанієвої складової освіти поступається місцем володінню певним набором компетенцій, здатності здійснювати ту або іншу діяльність й вирішувати складні питання культурної взаємодії в епоху глобалізації.

Просування світу до «глобального співтовариства» [1, с. 30], створення відкритого суспільства впливає і на зміни, що відбуваються на Україні, – відродження національних традицій, звернення до народної педагогіки, розвиток соціальної сфери, розширення сфери спілкування з іноземними громадянами та інші процеси, які актуалізують питання полікультурного виховання на даному етапі розвитку українського суспільства. Полікультурне виховання передбачає вивчення «життєвих фактів та явищ не крізь призму однієї монопольної ідеології, а всебічно, з різних точок зору» [5, с. 3].

Ступінь розробленості проблеми. У роботах С. Бондиревої, В. Борисенкова, О. Гукаленко, О. Данилюка, О. Джуринського, Г. Дмитрієва, В. Єршова, Г. Коджаспірової, Л. Супрунової, Є. Чорного та інших розробляються концептуальні основи полікультурної освіти, яка розглядається авторами як феномен культури і як механізм передачі соціального досвіду; як нове інформаційне середовище і як освітня парадигма 21 століття; як частина педагогічної культури викладача і як сфера педагогічних цінностей. Питання полікультурного виховання розглядається у працях М. Бахтіна, Ю. Давидова, В. Ликової, І. Огаркової, О. Сманцера. У дослідженнях В. Комарова, Є. Бондаревської обґрунтовується значущість культурологічного підходу у вирішенні проблем міжнаціонального спілкування, що означає теоретичне осмислення учнями поліетнічного світу, пробудження у них інтересу до культурних цінностей інших народів, адекватне сприйняття підростаючим поколінням своєрідності інших соціокультур.

Мета статті – визначити етапи технології полікультурного виховання молодших школярів та охарактеризувати гностичний етап технології.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Гукаленко, основою полікультурної освіти виступає діалог національного і загальнолюдського, інтеграція культур, звернення до особистісно–сміслової суті людини, до внутрішніх джерел діяльності свідомості, різноманітності культур і субкультур у навколишньому світі [3, с. 125]. Реалізація та дотримання цих принципів покликані забезпечити виховання особистості нової формації, яка має позитивне, толерантне ставлення до культурних відмінностей, має уявлення про різноманіття культур у своїй країні і світі, володіє вміннями та навичками продуктивної взаємодії з носіями інших культур, вихована у душі толерантності, гуманності, миролюбності.

Таким чином, принцип полікультурності освіти уявляється як процес освоєння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної й світової культур в цілях духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, формування готовності та вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [4].

Технологію полікультурного виховання ми розглядаємо як особливо організований процес навчання й виховання молодших школярів, який сприяє збагаченню знань учнів фактами про національну культуру і культуру іншого народу, розвитку соціальних навичок спілкування учнів, сприяє формуванню культури спілкування молодших школярів, засвоєнню ними системи понять і уявлень про полікультурне середовище, вихованню доброзичливого ставлення

до людей та культурного оточення, розвиває навички міжнаціонального спілкування.

У структуру технології включаємо наступне:

1. Концептуальну основу (педагогічні умови, принципи виховної роботи, прогнозований результат).
2. Змістовну основу (етапи, цілі, методи виховної роботи).
3. Технологічну основу (засоби виховної роботи).

Полікультурна освіта включає культурологічні та етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння виділяти і включати до змісту загальної освіти ідеї, що відображають культурне різноманіття світу, вміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі і просторі. Більшість дослідників вважають, що провідним принципом сучасної освіти і виховання повинен стати принцип просування від національного компонента до світових досягнень культури і науково-культурного прогресу, та, навпаки, від загальнолюдських цінностей до своєрідності та різноманіття національних культур.

Технологія полікультурного виховання молодших школярів складається з наступних етапів – гностичний, конструктивно-проектувальний, комунікативний, рефлексивний.

Перший етап, який ми виділяємо у технології полікультурного виховання молодших школярів – гностичний етап, мета якого полягає у формуванні знань про національну культуру й вихованні позитивного ставлення учнів до їх культурного оточення. Для досягнення зазначеної мети необхідно створення і дотримання таких педагогічних умов, які забезпечили б оптимальне виконання та ефективне досягнення прогнозованого результату виховання, а саме – розширення знань учнів щодо національної культури і виховання позитивного ставлення до інших культур, здатності позитивно сприймати культурні відмінності. Ми вважаємо, що такими педагогічними умовами виступають послідовність і поступовість формування уявлень молодших школярів про національну культуру і існуючі культурні відмінності, а також дотримання принципу діалогу та взаємодії культур та принципу дидактичної культурної відповідності.

Принцип діалогу та взаємодії культур полягає у створенні дидактичної моделі на основі контрастивно-порівнювального вивчення культур і цивілізацій з точки зору історичного аналізу; використання культурознавчого матеріалу про рідну країну та інші народи. Принцип дидактичної культурної відповідності виявляється у відборі матеріалу для навчальних та виховних цілей; необхідності визначення ціннісного сенсу і значущості відібраного матеріалу; у визначенні доцільності використання цього матеріалу з урахуванням вікового та інтелектуального потенціалу учнів.

Необхідно зазначити, що особливими характеристиками педагогічних технологій у ході навчально-виховних операцій полікультурного виховання виступають: співпраця, діяльнісно-творчий характер, надання молодшому школяру вільного, захищеного простору для ухвалення самостійних рішень,

різноманітність способів, форм та прийомів творчого самовираження особистості в її культурній ідентифікації. Одночасно, полікультурне виховання використовує вже відомі педагогічні форми та методи, які вже довели свою ефективність й знайшли визнання в педагогіці, – діалог, дискусія, моделювання, ролеві ігри, рефлексивні методи та інше. Подібні методики застосовуються з урахуванням цілей, функцій, змісту полікультурного виховання.

На гностичному етапі полікультурного виховання молодших школярів ми пропонуємо використовувати наступні методи виховної роботи: розповідь, пояснення, доручення, колажування, екскурсії; ігровий, ілюстративний та пошуковий методи виховної роботи. Можлива організація свят «Давайте познайомимось», «Я, ти, він, вона – разом дружня сім'я»; виховних годин та бесід «Культура миру», «Людина серед людей», «Правила етикету»; екскурсій в краєзнавчі музеї; ігрової діяльності «Подорож по Україні» та народних ігор, художнього марафону «Я і моя країна», фестивалів «Українська пісня»; проектної діяльності «Український національний костюм» та багато іншого, що сприятиме формуванню уявлень молодших школярів про національну культуру, культурні відмінності, а також здатності позитивно сприймати ці культурні відмінності.

Висновки. Реалізація гностичного етапу технології полікультурного виховання молодших школярів сприяє вихованню позитивного ставлення молодших школярів до їх культурного оточення завдяки створенню педагогічних умов і застосуванню методів та засобів виховної роботи з молодшими школярами.

Перспективи подальшого дослідження бачимо в розробці методичних рекомендацій і навчальних посібників з полікультурного виховання учнів початкових класів.

Література

1. Баяновська М.Р. Полікультурне виховання як складник загальнонаціональної системи виховання // Відродження. – 1998. – №3. – С. 30 – 32
2. Булдаков С.К. Социально–философские основания и логика образовательной революции. Автореф. ... докт. философ. наук. – Нижний Новгород, 2000. <http://www.nngasu.ru/bibl/avtoreferat/buldakov.pdf>
3. Гукаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М: НПО “МОДЭК”, 2005. – С.121–128.
4. Культура міжнаціонального виховання як один з пріоритетних напрямків полікультурної підготовки соціальних педагогів у контексті європейської інтеграції. – <http://textreferat.com>
5. Як позбутися «образу ворога», або Ще раз про освіту в полікультурному суспільстві // Відродження. – 1995. – №1. – С. 3 – 6

В. Шабанов

– кандидат біологічних наук, професор кафедри педагогіки, Краматорського економіко–гуманітарного інституту

О. Жердєва

– вихователь–методист дитячого навчального закладу компенсуючого типу «Півник», м. Костянтинівка

УДК 37.016

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті розглянуто питання формування екологічної культури особистості, засоби впливу на сучасне суспільство з питань охорони та відродження оточуючого середовища, а також виділено найважливіші екологічні проблеми, з якими стикаються сучасні науковці та пересічні громадяни.

В статье рассмотрен вопрос формирования экологической культуры личности, средства влияния на современное общество по вопросам охраны и возрождения окружающей среды, а также выделены важнейшие экологические проблемы, с которыми сталкиваются современные научные работники и рядовые граждане.

The question of forming of ecological culture of personality is considered in the article, facilities of influence on modern society on questions a guard and revival of environment, and also major ecological problems which modern research workers and ordinary citizens run into are selected.

Постановка проблеми. Питання формування екологічної культури суспільства в сучасних умовах постає нагальним, оскільки подальше безтурботне життя та використання природних ресурсів викликає безліч запитань, які намагаються вирішити вчені всього світу, але для подолання екологічної кризи недостатньо лише спостерігати за винаходами науковців, необхідно докладати максимум зусиль з боку кожної людини, бо без природи, чистого повітря, водних ресурсів та всього іншого, що наша планета віддає нам безкоштовно, неможливо існування жодного живого організму.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Під час дослідження питання екологічного виховання та екологічної культури ми спиралися на визначення та здобутки науковців, які професійно займаються даною проблемою. Серед них вважаємо доцільним виділити таких, як Бех І.Д., Шевченко Г.П. та ін.

Постановка завдання. У ході роботи над статтею, ми визначили основним завданням розгляд сучасної екологічної ситуації як у нашому середовищі, так і загалом у світі. Також хотілося б звернути увагу на умови формування екологічної культури молоді, засоби подолання глибокої екологічної кризи та усвідомлення масштабів зазначеної проблеми для кожного з нас.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екологічні проблеми в Україні потребують першочергового розв'язання, і визначається це об'єктивними показниками стану довкілля й здоров'я людей. Тому сьогодні питання екологічного виховання та освіти молоді набувають першочергового значення. Екологічна свідомість та культура є необхідними умовами для

подолання глобальної екологічної кризи і відвернення глобальної екологічної катастрофи. Виникнення поняття „екологічна культура” є реакцією на виклик сучасної ситуації в системі суспільств, що породжена всією попередньою господарською діяльністю людства.

Досить тривалий час відносини у системі „природа – людина” будувалися однобічно, без урахування зворотного зв'язку. Хибна думка про невичерпність природних багатств спричиняла розгортання будівництва, викорчування лісів, осушування боліт, створення рукотворних морів, під водою яких опинилися тисячі гектарів родючих ґрунтів. Постраждало наше довкілля і внаслідок забруднення його штучними хімічними речовинами, результатом чого стало забруднення водойм та повітря. Негаразди сьогодення можна ще довго перелічувати. Але незважаючи на сумні прогнози, людство може поступово змінити і покращити стан оточуючого середовища, проте лише за умови, що ці проблеми знайдуть відгук в душі кожної людини.

Негативні зміни в природному середовищі набули в другій половині ХХ ст. значного прискорення, а отже, відповідь на них також має бути адекватною та невідкладною. Збереження планети залежить і від якості, і від темпів формування екологічної свідомості та екологічної культури, що відбувається в процесі екологічного виховання.

Одним з найважливіших завдань екологічного виховання є формування у кожного громадянина й у суспільства в цілому стійких установок на раціональне природокористування, вміння бачити за вирішенням окремих проблем віддалені екологічні наслідки втручання в природні процеси, почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями за вплив власних дій на здатність природи бути середовищем існування людини.

Екокультурні норми не є чимось сталим та незмінним. Вони трансформуються, розвиваються під впливом розвитку способу перетворення природного простору самим суспільством. Екологічна культура виконує і функцію подолання вже пережитків минулого, того, що гальмує подальший розвиток відносин між суспільством та природою і не відповідає новим умовам, сприяння створенню нового, адаптації до дійсного. На сучасному етапі ця функція виступає як основоположна і спрямована на створення якісно нової системи засобів, що сприяють розв'язанню проблеми глобальної екологічної кризи.

Специфічною рисою екологічно вихованої суспільства є стійкі моральні переконання у збереженні довкілля, глибоке усвідомлення поваги до природи при безпосередньому спілкуванні з нею. У людини зміцнюється потреба зіставляти свої вчинки відповідно до сформованих моральних установок. Тільки підвищення рівня екологічної обізнаності суспільства в цілому може змінити і стиль мислення та поведінку кожного громадянина. Екологічно грамотна людина матиме уявлення про те, як зменшити екологічну загрозу, зняти її гостроту і ліквідувати, як необхідно вести господарство, щоб уникнути порушення у природі, вона не буде зашкодити природі під час відпочинку, не дозволить собі безвідповідально використовувати її ресурси.

Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на

формування екологічної культури як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення, екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту.

Глибоким опануванням екологічними знаннями, формуванням екологічного мислення, свідомості і культури мають бути охоплені громадяни всіх категорій, вікових груп і сфер діяльності.

Висновки. Можна впевнено стверджувати, що недостатньо ефективна система екологічного виховання населення – одна з основних причин незрілості екологічної свідомості та несформованості екологічної культури людей. Далеко не кожна людина має нагоду залучитися до розуміння екологічних проблем на рівні великої науки, уявлення про ці проблеми складається часом випадково, під впливом чи то буденних вражень, чи то повідомлень засобів масової інформації, чи то особистих спостережень.

Все більш яскраво постає необхідність посилення впливу на духовну сферу особистості, формування етичного компоненту екологічної культури, що є прерогативою процесу екологічного виховання. На кожному віковому етапі розвитку особистості екологічна культура має свої специфічні риси. Підвищення рівня екологічної вихованості підростаючого покоління прямопропорційно залежить від повноти наукових уявлень про своєрідність процесу екологічного виховання на кожному віковому етапі та його практичної реалізації з урахуванням виявлених особливостей.

Реалії сьогодення потребують негайного формування глибокої екологічної свідомості та високої екологічної культури, провідними критеріями яких слід вважати: знання загальних закономірностей взаємоіснування та розвитку довкілля і суспільства; визначення соціальної зумовленості взаємовідносин людини і природи; подолання споживацького ставлення до природи як джерела матеріальних вигод; вміння передбачати наслідки впливу діяльності людини на біосферу планети та її підпорядкування вимогам раціонального природокористування.

Література

1. Бодик О.П., Останкова Л.А. Проблеми організації самостійної роботи студентів у Вищому навчальному закладі в контексті Болонського процесу // Інтеграція системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. – Ріне, 2006. – С. 33.
2. Євтух М., Волощук І. Реформування системи вищої освіти України: стратегічні орієнтири і тактичні завдання // Педагогічна газета, № 11(148), листопад, 2006.
3. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: изд-во Казанского университета, 1975.– 302с.
4. Никандров Н.Д. Организационные формы и методы в высшей школе//Проблемы педагогики в высшей школе. – Л., 1992. – С. 59.
5. Сисоєва С.О. технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти//Неперервна професійна освіта/ За ред. І.А. Зязюна. – К.: АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000. – 273 с.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Н. Горбунова

– к. пед. н., професор кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 372.21+372.212.3

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У межах системного підходу технології лексичного розвитку необхідно розглядати як мету навчальних ситуацій, пізнавальним ядром яких є самостійна навчально-пізнавальна задача, а змістом – спільна діяльність вихователя та дітей щодо вирішення задач творчого характеру. Автором виділено та охарактеризовано три групи технологій лексичного розвитку дошкільників: технології збагачення словника ((Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Ю. О. Бурцева, Е. І. Койкова, В. І. Коник, Т. О. Кот, К. Л. Крутий, Н. І. Луцан, В. В. Любашина, А. В. Ніколаєва, Ю. А. Руденко, К. В. Ритова), усвідомлення значення слова (А. А. Несторенко), технології активізації словника (Н. В. Нестор, Н. П. Валюмс, І. М. Мурашківська, Р. П. Вовкотруб, О. В. Саприкіна).

В рамках системного підходу технологи лексического развития необходимо рассматривать как цель учебных ситуаций, познавательным ядром которых является самостоятельная учебно-познавательная задача, а по содержанию – совместная деятельность воспитателя и детей относительно решения задач творческого характера. Автором выделены и охарактеризованы три группы технологий лексического развития дошкольников: технологии обогащения словаря ((Л. В. Алексеєнко–Лемовская, Ю. А. Бурцева, Э. И. Койкова, В. И. Коник, Т. А. Кот, Е. Л. Крутий, Н. И. Луцан, В. В. Любашина, А. В. Николаева, Ю. А. Руденко, К. В. Рытова), осознание значения слова (А. А. Несторенко), технологии активизации словаря (Н. П. Валюмс, И. М. Мурашківская, Р. П. Волкотруб, Е. В. Саприкіна).

Within the framework of systems approach technologists of lexical development it is necessary to consider as a target of educational situations, a cognitive kernel of which is been by the independent educational-cognitive task, and on maintenance – joint activity of educator and children in relation to the decision of tasks of creative character. Are selected by author and described three groups of technologies of lexical development of under-fives: technologies of enrichment of dictionary ((L. Alekseenko–Lemovskaya, Y. Burtseva, E. Koykova, I. Horse, T. Cat, E. Krutiy, N. Lutsan, V. Lyubashina, A. Nikolaeva, Y. Rudenko, K. Ritova), awareness of value of word (A. Nestorenko), technology of activation of dictionary (N. Valyums, A. Murashkovskaya, R. Volkotrub, E. Saprikina).

Актуальність проблеми. Аналіз теорії педагогічних систем переконливо свідчить, що будь-яка педагогічна система являє єдність взаємопов'язаних між собою структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання. Системність – це, коли технології лексичного розвитку розглядаються як мета навчальних ситуацій, пізнавальним ядром яких є самостійна навчально-пізнавальна задача, а змістом – спільна діяльність вихователя і дітей щодо вирішення задач творчого характеру.

Ступінь розробленості проблеми. Як справедливо зазначає Т. М. Котик, в українській дошкільній лінгводидактиці ще не створено цілісної системи

методичного забезпечення кожного етапу навчання мови від народження до шкільного віку. Найбільш повно вивчено й представлено в методичному аспекті процес навчання рідної мови дітей шостого року життя. Розроблено й науково обґрунтовано методики здійснення різних напрямів словникової роботи (автори Н. Р. Кирста, Н. В. Кудикіна, Ю. А. Руденко, Н. П. Савельєва) [2]; для формування граматично правильного мовлення – методики (автори: К. Л. Крутій, Н. А. Лопатинська, Н. В. Маковецька); розвитку діалогічного мовлення – методики (автори: Н. І. Луцан, В. В. Любашина) [3]; розвитку монологічного мовлення – методик (автори: О. І. Білан, Н. В. Водолага, Н. В. Гавриш, В. Г. Захарченко, С. В. Ласунова, Н. В. Маліновська, О. С. Монке, Н. П. Орланова, Т. Г. Постоян, Л. І. Фесенко) [1; 4] з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Для дітей четвертого року життя розроблено дві методики словникової роботи (автори А. П. Іваненко, В. І. Коник), а для навчання дітей п'ятого року життя – одну методику виховання звукової культури мовлення (автор: О. С. Трифонова). Найменше уваги приділено навчанню дітей раннього віку. Розроблено методику активізації мовлення дітей 2–3 років життя (автори Т. І. Науменко, О. В. Саприкіна).

Мета статті: систематизувати та характеризувати технології лексичного розвитку дошкільників.

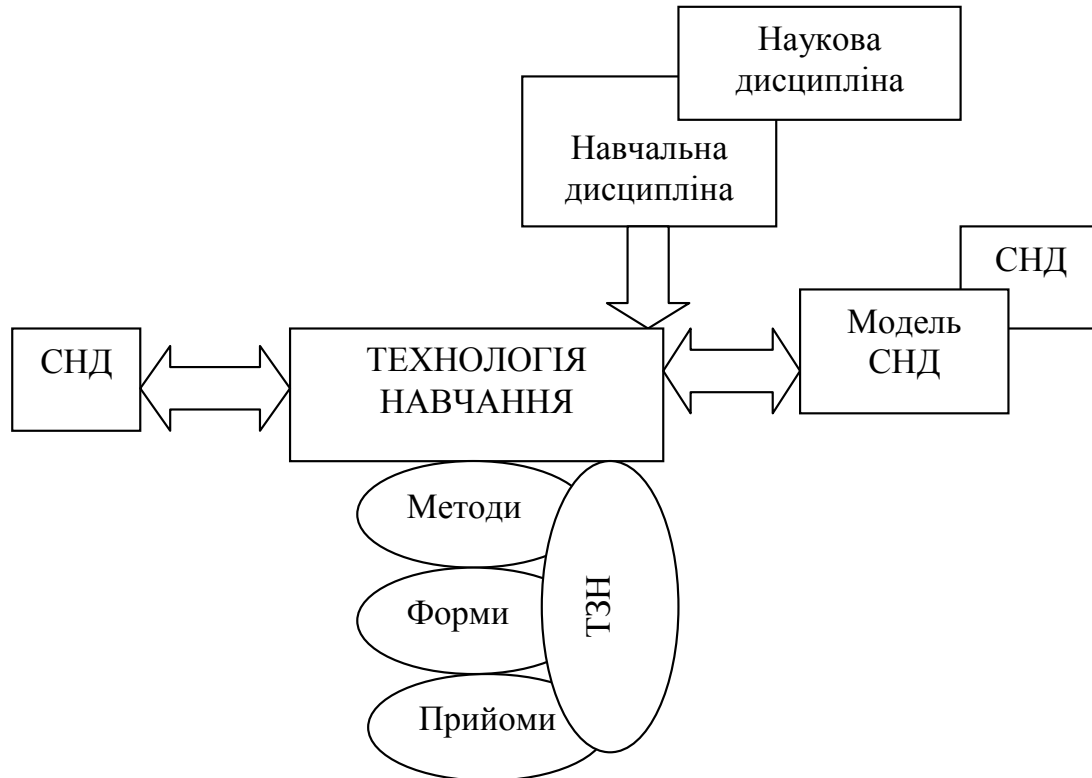
Основний зміст статті. Технологія – це конкретний спосіб здійснення навчання на основі застосування певного засобу, тобто як і за допомогою чого. Технологія чітко визначає мету, окреслює набір засобів чи характеризує основний засіб здійснення навчання та визначає послідовні етапи. Технологія має бути легко відтворювана, алгоритмізована, проста у застосуванні. У сучасній педагогічній теорії визначають педагогічні технології, освітні технології, навчальні технології, виховні технології.

Педагогічна технологія – це сукупність психолого–педагогічних установок, що визначають спеціальний набір та компоновку форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних заходів; вона є організаційно–методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Т. Лихачев). Педагогічна технологія – це опис процесу досягнення результатів навчання, яке заплановано (І. П. Волков). Педагогічна технологія означає системну сукупність та порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей (М. В. Кларін).

Освітня технологія – це науково обґрунтоване, спеціальним чином організоване навчання для досягнення конкретної і реальної мети освіти того, хто навчається. Процес розробки конкретної педагогічної технології є процесом педагогічного проектування (вибір змісту навчання, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами; пріоритетних цілей, на які повинен бути орієнтований викладач. Технологія орієнтована на сукупність цілей або на одну пріоритетну мету. Розробка конкретної технології навчання становить собою акт технологічної творчості – діяльності, коли здійснюються пошук і створення нових підсистем, підпроцесів і навчальних підситуацій, які сприяють результативності суб'єктів освіти.

Технологія навчання – системна категорія, яка включає в свою структуру цілі навчання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (засоби викладання

й мотивація), організацію навчального процесу, дитину, викладача, результат діяльності.



СНД – суб’єкт навчальної діяльності

ТЗН – технічні засоби навчання

Рис. 2. Місце технології в структурі процесу навчання

Спробуємо систематизувати та алгоритмізувати процес лексичної роботи дошкільників щодо технологій збагачення словника дітей засобами художнього слова.

Ми класифікували технології лексичного розвитку дошкільників, виходячи з формування в дошкільників понятійної та естетичної логосфери. Так, до технологій формування понятійної логосфери віднесли такі: технологія на основі застосування наочності (О. В. Саприкіна); технології ігрової діяльності (Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Н. І. Луцан); технології розвитку словника на основі експериментування (А. В. Ніколаєва, А. А. Нестеренко). З-поміж технологій формування естетичної логосфери можна виділити такі: технології на основі художніх текстів (Ю. О. Бурцева, Н. В. Гавриш, Т. О. Кот, В. В. Любашина, Ю. А. Руденко); технології на основі театралізованої діяльності (Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Н. В. Водолага).

Технології

Технології формування понятійної логосфери	Технології формування естетичної логосфери
Технологія збагачення словника на основі застосування наочності (Н. П. Валюмс, І. М. Мурашківська, В. І. Коник, О. В. Саприкіна)	Технології активізації ігрової діяльності (Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Е. І. Койкова, Н. І. Луцан)

Технології розвитку словника на основі експериментування (А. В. Ніколаєва, А. А. Нестеренко)	Технології на основі художніх текстів (Ю. О. Бурцева, Р. П. Вовкотруб, Н. В. Гавриш, Т. О. Кот, К. Л. Крутій, В. В. Любашина, Ю. А. Руденко, К. В. Ритова)
	Технології на основі театралізованої діяльності (Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Н. В. Водолага)

Подамо систему технологій за напрямками лексичної роботи (див. рис.3).



Рис. 3. Система технологій за напрямками лексичної роботи

Було виділено три групи технологій лексичного розвитку дошкільників: технології збагачення словника ((Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Ю. О. Бурцева, Е. І. Койкова, В. І. Коник, Т. О. Кот, К. Л. Крутій, Н. І. Луцан, В. В. Любашина, А. В. Ніколаєва, Ю. А. Руденко, К. В. Ритова), усвідомлення значення слова (Н. В. Водолага, Н. В. Гавриш, А. А. Нестеренко), технології активізації словника (Н. В. Гавриш, Н. П. Валюмс, І. М. Мурашківська, Р. П. Вовкотруб, О. В. Саприкіна, А. А. Нестеренко).

Передусім розглянемо **технології збагачення словника** (Л. В. Алексеєнко–Лемовська, Ю. О. Бурцева, Е. І. Койкова, В. І. Коник, Т. О. Кот, К. Л. Крутій, Н. І. Луцан, В. В. Любашина, А. В. Ніколаєва, Ю. А. Руденко, К. В. Ритова). Збагачення словника дошкільників відбувається в процесі ознайомлення з навколишнім, під час емоційного спілкування з дорослим, слово входить у пам'ять дитини одночасно з уявленням про той предмет або дію, яку воно означає (кодує), або про те поняття, якому воно відповідає. Процес засвоєння дитиною слів рідної мови відбувається одночасно з „дослідженням” предметів, що відповідають цим словам: дитина предмети оглядає, чіпає, осяпує, погладжує (осягає), прислухається, як вони звучать, пробує на смак, нюхає (обоняє). Предмет, на якому дитина зосередила свою увагу, входить у її свідомість через п'ять почуттів: зір, слух, обоняння, смак, осязання. Це чуттєве пізнання світу розвиває емоційну сферу дитини: вона виявляється здатною відчувати не тільки крайні стани: „прекрасного – потворного”, але і всю гамму проміжних почуттів. Після того як чуттєве сприйняття предмета за допомогою слова закріпилося в пам'яті дитини як уявлення про цей предмет, слово, що називає його, збуджує в дитині, перш за все, ті почуття, які вона пережила при чуттєвому зіткненні з даним предметом.

Кожне слово іменує певне уявлення, образ або поняття. Засвоєне дитиною слово відповідає раніше набутому уявленню. У перші роки життя ця суворта відповідність між словом та його змістом не порушується.

Технологія збагачення словника дітей у театральній–ігровій діяльності
(автор Л. В. Алексеєнко–Лемовська)

Вік дітей: 3–5 років.

Мета: збагачувати активний словник дітей трьох–п'яти років під час участі в театральній–ігровій діяльності.

Засіб навчання: театральній–ігрова діяльність.

Обладнання: атрибути для ігор, різних видів театру (настільний, пальчиковий, картонажний, тінювий, ляльковий, бі–ба–бо).

Умови: поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного та творчого характеру, пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів.

Лексичне поле: слова театральній термінології.

Алгоритм педагогічних дій. Збагачення словника відбувалось у різних видах театралізованої діяльності: театр–видовище, театр–гра, театр–праця. Розроблена методика обіймала три взаємопов'язаних етапи: етап вправлення (для дітей четвертого року життя), діяльнісний етап (для дітей п'ятого року життя), етап самостійної творчості (для дітей шостого року життя) та здійснювалася за двома ключовими напрямками: ігровим та театральним. Під час перегляду театралізованих вистав у дітей на різних етапах дошкільного дитинства збагачується словниковий запас словами різних частин мови; влучними, образними висловами.

У театралізованих іграх дошкільники засвоюють театральну термінологію. Так, дітей трьох років знайомлять з елементарними театральними термінами, що часто зустрічаються в повсякденному житті: актор, артист, вистава, глядачі, дзвінок, зала, каса, квиток, костюми, ляльки, місце, оплески, ряд, сцена, театр, художник. Для чотирьохрічних дошкільників театральна термінологія ускладнюється. Дітей знайомлять зі значенням таких слів як: антракт, атрибути, афіша, буфет, гардероб, грим, гример, декорації, завіса, інсценівка, костюмер, костюмерна, куліси, парик, прем'єра, програмка, режисер, репетиція, сценарій, час, шатро. Зміст словника театральних термінів для старших дошкільників значно складніший і включає такі слова: балкон, драма, жанр, жестикуляція, єдність, ложа, мистецтво, нагорода, оркестр, партер, п'єса, рампа, сюжет, трупа, успіх, хор, частина, фінал, фойє, емоції, епілог, щирість, юпітер.

У театралізованій грі, коли діти виступають у ролі акторів, тобто діють для інших, як працю, відбувається збагачення активного словнику дошкільників, що засвоюється безпосередньо в діяльності: під час виготовлення афіш, квитків, елементів костюмів, декорацій, підготовці сцени, зали для показу вистав, обладнання каси для продажу квитків.

Технологія збагачення словника дітей засобами музики (автор Е. І. Койкова)

Вік дітей: 6–7 років і старше.

Мета: збагачувати словник дітей.

Засіб навчання: музична діяльність.

Обладнання: музичні твори, ілюстрації.

Умови: впровадження методики, спрямованої на ознайомлення з музикою та традиціями різних народів; виховання таких якостей особистості як єдність з іншими, турбота про іншу людину і справедливість у відносинах між людьми; формування еталонів розуміння однією людиною іншої.

Лексичне поле: слова, тексти пісеньок.

Алгоритм педагогічних дій. Метою першого етапу – адаптаційно-ознайомлювального – збагачення словника дітей словами з музичних творів народів Криму (українська, російська, кримськотатарська). Доцільними є такі методи і прийоми роботи: слухання музичних творів; прийом „Порівняй”; ігрова програма „Не маєш друга – шукай, а знайшов – тримай”.

На другому етапі – набуття практичного досвіду – формували еталони розуміння й ухвалення однією людиною іншої. Доцільним є проведення циклу музичних свят „Я родом з Криму”; вокально-хорова робота; серія ігор-тренінгів, походи на концерт, моделювання та розв’язання проблемних ситуацій. Бажано використовувати такі методи: метод конструктивного діалогу; метод спонукання до співпереживання емоційно-сислової інтонації.

Третій етап – продуктивно-моделювальний, спрямований на активізацію словника дітей у процесі взаємовідносин в умовах полі культурного освітнього середовища. Доречними є такі прийоми: прийоми імпровізації інтонації, пластичної інтонації. На означеному етапі бажано використовувати народні ігри, танці, пісні.

Змістом роботи четвертого етапу – оцінно-регулятивного – передбачається формування адекватності самооцінки та взаємооцінки. Бажаними є прийоми театралізації, персоналізації. Доречно проводити колективні творчі справи „Культура світу”, фестивалі народної творчості.

Технологія збагачення словника дітей у процесі формування морально-етичних суджень (автор Т. О. Кот)

Вік дітей: 6–7 років і старше.

Мета: збагачувати словник дітей моральними поняттями.

Засіб навчання: твори художньої літератури.

Обладнання: ілюстрації до творів художньої літератури.

Умови: формування первинних уявлень щодо моральних понять має відбуватися на основі аналізу художніх творів, проте обов’язкове „проживання” у власному досвіді значення слова, тобто засвоєння його в процесі діяльності.

Лексичне поле: слова морально-етичної спрямованості, діалоги з текстів художніх творів.

Алгоритм педагогічних дій. Доцільна така тематика занять з формування моральних понять: „Моє Я”, „Якості людини”, „Світ, у якому живу”, „Моє місце на Землі”. Орієнтовна тематика була такою: „Я особливий”, „Я такий складний” (розділ „Моє Я”); „Добро та зло”, „Пробачення та провина” (розділ „Якості людини”); „Моя домівка”, „Природа навколо нас”, „Я у транспорті” (розділ „Світ, у якому я живу”); „Коли я стану дорослим”, „Що таке добре і що таке погано” (розділ „Моє місце на Землі”).

У процесі аналізу художніх творів за допомогою словесно-дослідницьких методів навчання при виконанні завдань на встановлення зв’язку між

поведінкою літературних героїв та конкретної людини за допомогою словесно–дослідницьких методів навчання відбувалось збагачення словника дітей моральними поняттями.

Доцільно створити словник у картинах моральних понять, до якого діти разом з вихователем вносять своє бачення сутності понять: „добро”, „зло”, „оцінка”, „вчинок”, „гарно”, „погано”, „щедрість”, „скупість”, „дружба”, „ненависть”, „любов”, „зрада”, „взаємодопомога”, „пробачення”, „провина”, „доброзичливість”, „милосердя”, „черствість”, „скупість”.

Технологія збагачення лексичного запасу старших дошкільників в іграх за сюжетами художніх творів (автор В. В. Любашина)

Вік дітей: 5–6 років.

Мета: поширювати на основі набуття досвіду активного мовлення, дій словник дітей старшого дошкільного віку в іграх за сюжетами художніх творів.

Засіб навчання: ігри–драматизації, сюжетні ігри за змістом художніх творів.

Обладнання: атрибути для ігор–драматизацій.

Умови: поетапне впровадження сукупності методів репродуктивного характеру та усвідомленого засвоєння, пріоритетність такого засобу навчання, як ігри за змістом художніх творів.

Лексичне поле: слова, діалоги, пісеньки з текстів художніх творів.

Алгоритм педагогічних дій. Метою першого етапу, репродуктивного, є накопичення мовленнєвих еталонів з художніх творів, необхідних для формування діалогічних умінь, відтворення їх через театралізацію. Разом зі сприйманням літературних творів різних жанрів, читанням діалогізованих текстів, бесід за змістом художнього твору, започатковують створення рукописного словника ситуацій і почуттів. Діти в спеціально організованих розмовах засвоюють сутність таких понять, як почуття, емоції, мовленнєві еталони. У процесі спеціально створених ситуацій педагог спонукає дітей до вживання мовленнєвих стереотипів і кліше, дотримання норм мовленнєвого етикету, активізації мовленнєвого спілкування, за типом „Бесіда в колі” (за М. Монтесорі). Засвоєнню словника на репродуктивному рівні сприяє також використання словесних доручень, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри–драматизації за сюжетами художніх творів, ігри з правилами. З – поміж обраних ситуацій можна виокремити такі: „Знайомство”, „Прощання”, „Заблукав”, „Подяка”, „Поздоровлення”, „У тебе в гостях подруга”, „Прощання з гостем”, „Ранкове привітання”, „Ввічлива розмова по телефону”, „Поведінка у транспорті”, „Поведінка в кафе” діти вживають формули мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, знайомства, подяки, вибачення, прощання, компліменту, поєднували словесні форми та немовні засоби виразності (міміка, жести, рухи).

Активізації словника, кращому опануванню значення слів, формуванню вміння їх доречного вживання сприяє прийом словесних доручень, який широко використовувався в межах ігрового напрямку. Для формування культури спілкування і культури мовлення розігравали жартівливі інсценівки за змістом художніх творів, під час яких у спільній діяльності і в реальних ситуаціях спілкування діти вільно використовували різні форми мовленнєвих

висловлювань: звертання, згоду, заперечення, зустрічні запитання, прохання, дозвіл, відмову, подяку, пораду, підтвердження. Особлива увага приділялась іграм–драматизаціям за змістом художніх творів, оскільки саме через цю діяльність закріплювалися набуті з художніх творів мовленнєві еталони. На прогулянках дітей по черзі залучали до організації ігор з правилами, оскільки саме під час самостійної організації дітьми таких ігор виявлялося їх уміння спілкуватись. Доцільними є такі вправи та мовленнєві ігри: „Кольорові твори”, „Чарівні слова”, „Впізнай казку”, „Поясни”, „Розташуй правильно”, „Порівняй”.

У роботі з дітьми широко використовували казки про тварин, українські народні казки з діалогами: „Коза–дереза”, „Пан Коцький”, „Хитрий півень”, „Про неробу Юрка”, „Рукавичка”, „Колосок”, „Пан та селянин”, „Три брати”.

На другому – творчому етапі роботи дітей вправляють у самостійному відборі слів для побудови діалогів. Усвідомлене вживання слів уможливило активну участь у розробці сценаріїв за художніми текстами (казковими, віршованими), словесній творчості на матеріалі художніх творів.

Доречно використовувати лексичні вправи, спрямовані на уважне ставлення до слова: „Знаходження помилок” („Колобок з’їв Лисичку”, „Ріпку витяг заєць”); „Розумні хвилинки” („У лісі Червона Шапочка зустріла...”, „Козу–дерезу вигнав...”); „Розгубилися слова” (посадив, вироста, тягнув); „Відгадай казку за словами” (дід, баба, звірі, бичок); вікторина („Від баби втік...”, „А мишенят і кликати не треба...”); „Проспівай пісеньку” (Кози–дерези, Колобочка, кози, козенят, матері Івасика–Телесика, півника); „До якої казки підходить ця приказка” („Друзі пізнаються в біді”, „Вовк лисиці не рідня, а повадка одна”, „У страху очі великі”, „Подивись у воду на свою вроду”), „Зberi діалог”, „Діалог”, „Озвучування епізодів”, „Зустріч”. У роботі над рукописним словником діти засвоюють значення таких слів: почуття, емоції.

Технологія збагачення словника дошкільників гендерного спрямування засобами фольклору в умовах полікультурного регіону (автор А. М. Шевченко)

Вік дітей: 5–6 років і старше.

Мета: збагачувати словник словами гендерної спрямованості засобами фольклору народів Криму.

Засіб навчання: фольклорні твори народів Криму.

Обладнання та матеріали: фольклорні твори.

Умови: використання потенціалу фольклору в процесі гендерного виховання; врахування особливостей виховання в полікультурному регіоні.

Лексичне поле: слова гендерної спрямованості з фольклорних творів народів Криму.

Алгоритм педагогічних дій. На першому етапі – ідентифікації – дітей знайомили зі словами тендерної спрямованості.

Другий етап – фольклорний – усвідомлення дітьми значення влучних образних висловів з фольклорних творів.

Метою третього етапу – практичного вживання – є адекватне вживання у власному мовленні образної лексики гендерної спрямованості з фольклорних творів.

Висновки. На підставі аналізу лінгводидактичної літератури було виділено та охарактеризовано три групи технологій лексичного розвитку дошкільників, а саме: технології збагачення словника, технології усвідомлення значення слова, технології активізації словника.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в систематизації технологій лексичного розвитку з урахуванням віку дошкільників.

Література

1. Гавриш Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1991. – 180 с.
2. Кудыкина Н.В. Формирование словаря детей в сюжетно–ролевой игре (старший дошкольный возраст): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1980. – 151 с.
3. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Одеса, 1995. – 194 с.
4. Маліновська Н.В. Методика використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1997. – 159 с.

І. Деснова

– аспірантка РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК: 373.2.016 (075.8)

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ БАТЬКІВ ЗА ВИХОВАННЯ МАЛЮКІВ

У статті пропонується аналіз формування відповідальності батьків за виховання малюків.

В статье предлагается анализ формирования ответственности родителей за воспитание малыша.

The analysis of forming of responsibility of parents for education of kid is offered in the article.

Постановка проблеми. В останні десятиліття зріс інтерес до дослідження проблеми виховання дитини раннього віку, розширюються напрями дослідження, уточнюється структура і функції, поглиблюється вивчення механізмів даного процесу. Вочевидь що з допомогою батьків малеча вчиться розмовляти і розуміти мову оточуючих, засвоює правила поведінки серед дорослих та дітей, дізнається про особливості навколишніх предметів та їх роль в житті людини. Кожен батько або матір намагається створити для власної дитини якомога кращі умови, забезпечити її повноцінний розвиток, виховати високоморальну особистість. Пояснення та повчання дорослих, їх приклад виробляють у дітей раннього віку звички поведінки і критерії оцінювання доброго чи поганого, припустимого чи забороненого, справедливого чи несправедливого. Однак у зв'язку з розвитком суспільства, сім'я як соціальне явище зазнає змін які неодмінно впливають на реалізацію нею виховних завдань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженню аспектів сімейного виховання приділяли увагу І. В. Гончаренко, А. Захаров, Д. Ісаєв та ін.

Вивченню соціально–педагогічних досліджень проблем сучасної сім'ї надавав увагу І. С. Голод, Б. А. Тітов, Л. М. Шипіцина [4, с. 5]. Особливості взаємодії між батьками та дітьми досліджувала Л.Ф. Артемова, А. Я. Варга, Є. С. Рапацевич, Т. І. Поніманська.

Мета статті – здійснити аналіз формування відповідальності батьків за виховання малюків.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Державній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”) зазначається, що сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання, батьки як перші педагоги, покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувані активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу [3, с. 70].

Відповідальність – це покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова [1, с. 136]. Відповідальність батьків за дітей визначається Конституцією України, іншим чинним законодавством та моральними нормами суспільства [5, с. 74]. В Україні піклування про здоров'я, виховання й навчання дітей, про підготовку їх до самостійного життя є найважливішим обов'язком батьків [2, с. 55].

А відтак, щоб з'ясувати чи всі батьки вважають себе відповідальними і як відповідальність впливає на процес виховання малюка, було здійснене анкетування в містах (м. Красноперекоськ, м. Євпаторія, м. Днепрорудний), та селищах (с. Почетне, с. Воїнка, с. Молочне, с. Озерне, с. Уютне, с. Ісмаїл–Бей) Кримської області та України. В анкетуванні взяло участь 529 респондентів, переважну більшість з них складають матері – 138 респондентів (83,4 %). Татусями заповнено лише – 70 протоколів (13,2 %). До анкетування передбачалось також залучення старшого покоління (бабусі та дідусі), з метою отримання більш об'єктивних даних. Як результат в анкетуванні взяло участь 16 бабусь (3,0 %) і лише 1 дідусь (0,2 %).

На питання „Кого Ви вважаєте відповідальним за виховання дитини” всі батьки без виключення віддали перевагу варіанту „обидва батьки” (84,3 %), меншим є відсотковий результат з відповіді „інші члени сім'ї” (15,7 %). Малозначними є відсотковий показник відповідей зареєстрованих по варіантах: „суспільство” (15,5 %) і „лише себе” (14,2 %).

Помічено, що із збільшенням батьківського досвіду спостерігається динаміка у бік збільшення відсоткового розрахунку показників за варіантом відповіді „обидва батьки” (див. рис. 1. Збільшення показників за варіантом відповіді „обидва батьки”). Так, серед молодих батьків (45 респондентів) і матерів (274 респондентів), незалежно від місця мешкання, обрали варіант відповіді „обидва батьки” 88,9 % і 78,1 % відповідно. У батьків, що мають двоє і більше дитини, незалежно від місця мешкання, відсоток зареєстрованих відповідей по даному варіанту набагато більше (батьки – 100 %; матері – 90,4 %). Спостерігаються також особливості у формуванні особистісної відповідальності у батьків. Відмінність у виборі варіанту відповіді „тільки себе”

спостерігаються між батьками–городянами (14,8 %) і батьками сільської місцевості (11,0 %).

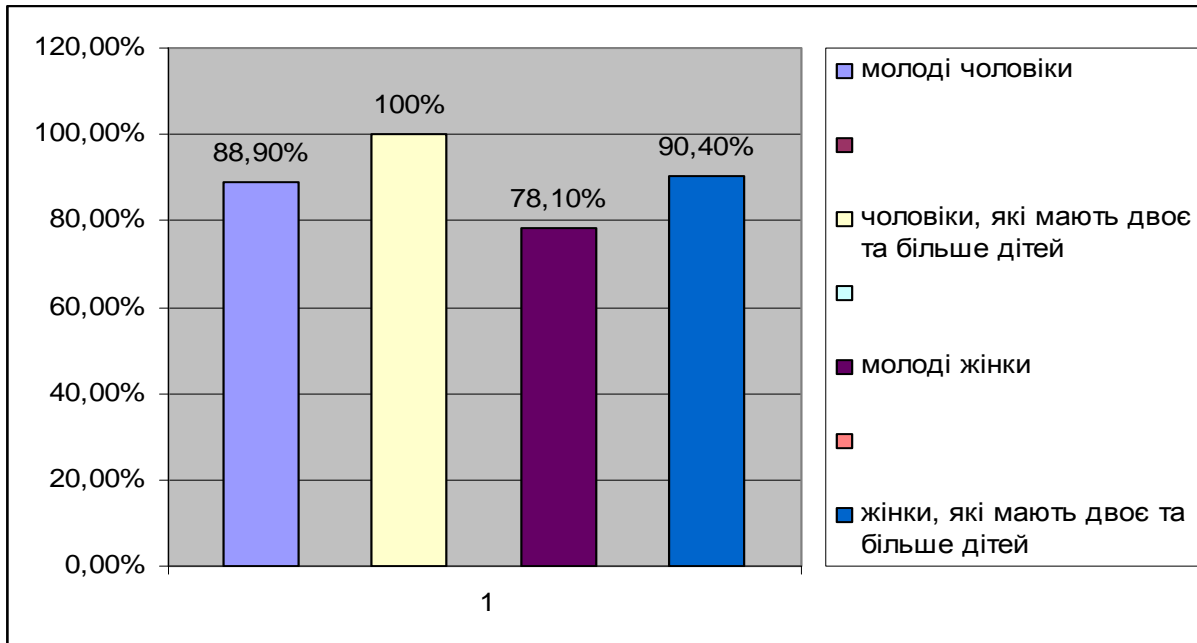


Рис. 1. Збільшення показників за варіантом відповіді „обидва батьки” (у відсотках)

Таким чином, з отриманням батьками досвіду у вихованні дитини, як у батьків, так і матерів, незалежно від місця мешкання, зростає показник спільної відповідальності за виховання дитини. Як закономірність, батьки менше покладають відповідальність за виховання дитини на „суспільство”, „інших членів сім’ї” і „лише себе”.

На питання „Хто з членів сім’ї в основному займається вихованням дитини?” незалежно від місця мешкання, найбільший відсотковий результат, було одержано серед батьків, по варіанту „обидва батьків” 65,0 %. Також 40,0 % матерів і 10,0 % батьків, незалежно від місця проживання, вважають лише себе основними вихователями дитини. Зазначимо, що 24,0 % довіряють виховання дитини „бабусям”, а ось активність у вихованні дитини „дідусями” (9,8 %) респонденти розцінюють як малозначну. В окремих випадках виховання дитини доручається одному з батьків – „чоловіку (дружині)” (5,3 %). Важливий той факт, що багато респондентів у відповіді на питання „Хто з членів сім’ї в основному займається вихованням дитини?” обирали декілька варіантів відповідей. Як результат, залежно від життєвої ситуації, батьки можуть розділяти відповідальність з іншими членами сім’ї.

Проте розподіл відповідальності між подружжям є нерівномірним (див. рис. 2. Вплив досвіду на відповідальність батьків). Так, 39,4 % матерів, які мають першу дитину, вважають себе основними вихователями. Відсотковий розрахунок молодих чоловіків, що покладають на себе відповідальність за виховання дитини, менше в два рази (15,6 %). Помічено також, що з отриманням досвіду у вихованні дитини, особистісна відповідальність батьків знижується (досвідчені матері – 27,5 %; досвідчені батьки – 0,0 %). Проте зростає роль

внеску „обох батьків” у виховання дитини (більш досвідчені матері – 71,3 %, порівняно з молодими по даному варіанту – 58,8 %), (більш досвідчені батьки – 88,0 %, порівняно з молодими по даному варіанту – 66,7 %).

Молоді матері навпаки схильні перебільшувати власну значущість у вихованні дитини (39,4 %) і помітно ігнорують виховну спроможність чоловіка – 3,6 % відповідно. Проте з часом, в процесі накопичення досвіду у вихованні дитини, матері, у яких дві і більше дитини, зменшують не тільки роль чоловіка у вихованні малюка (досвідчені батьки – 2,4 %), але і власну (27,5 %).

Під час більш детального аналізу відповідей батьків на питання „Хто з членів сім'ї в основному займається вихованням дитини?” було з'ясовано, що 24,0 % батьків залучають до виховання дитини „бабусь” і 9,8 % звертаються до „дідусів”. З отриманням батьками виховного досвіду, роль бабусь і дідусів у вихованні внуків для батьків стає менш значною. Так 31,1 % молодих батьків залучають до виховання дитини „бабусь” і 13,3 % „дідусів”. Батько, у якого двоє і більше дітей, менше потребує „бабусиної” підтримки (12,0 % відповідей) і зовсім не вдається до допомоги „дідусів” (0 %). Аналогічні зміни спостерігаються у відповідях матерів.

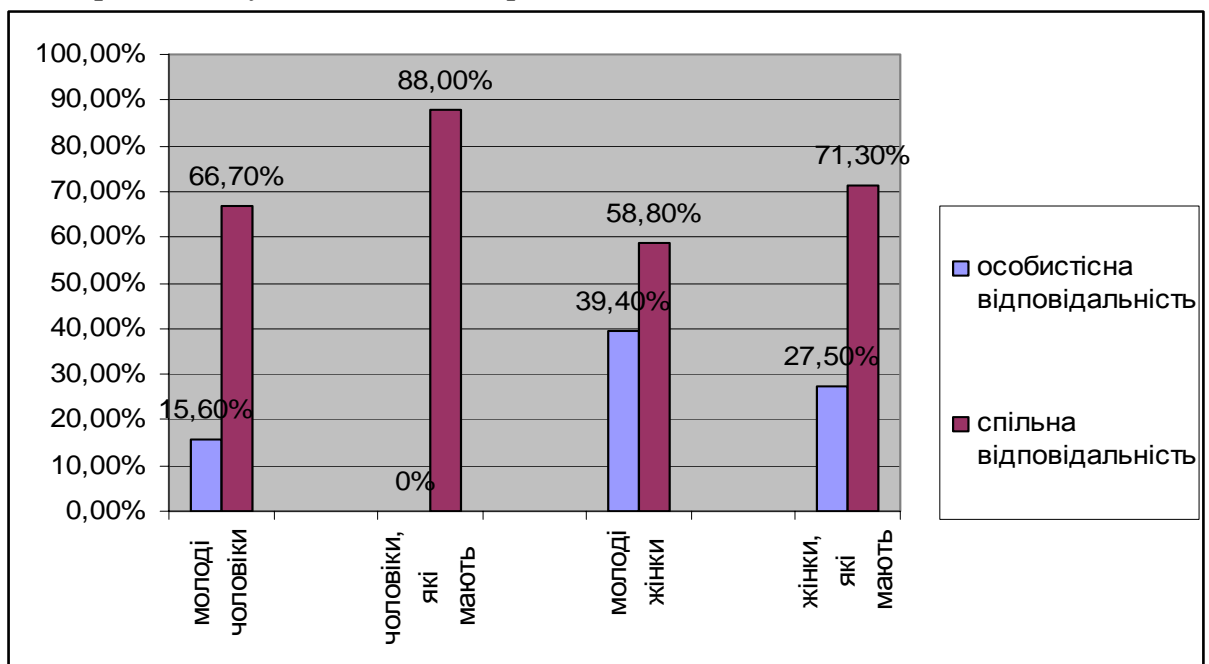


Рис. 2. Вплив досвіду на відповідальність батьків (у відсотках)

З накопиченням досвіду у вихованні дитини, вони також рідко звертаються за підтримкою до „бабусь” (19,2 %, порівняно з відповідями молодих матерів – 23,4 %) і до „дідусів” (7,8 % порівняно з відповідями молодих матерів – 9,5 %). Необхідно відзначити, що у відповідях батьків на запропоновані питання анкети спостерігається істотна неузгодженість між, тим щоб вважати себе і дружину відповідальними і реалізовувати цю відповідальність в процесі виховання дитини. А відтак визнання батьками себе відповідальними в більшості випадків є формальним і не завжди реалізується в практиці виховання дитини.

Висновок. Узагальнюючи результати дослідження можна зробити висновок про те, що виникнення відповідальності у батьків відбувається з появою дитини, яка потребує уваги піклування та догляду. Упродовж отримання молодими батьками досвіду у вихованні малечі спостерігається тенденція до рівномірного розподілу відповідальності за виховання дитини. Констатовано також що, молоді батьки через відсутність власного досвіду у вихованні дитини шукають підтримку серед членів родини або родичів. Статус батьківства ненавмисно зобов'язує подружжя нести відповідальність за дитину, яка спонукає матір і батька регулювати і контролювати власну поведінку, усвідомлювати і аналізувати власні вчинки і дії по відношенню до дитини як правомірні або аморальні. Саме тому, чим сильнішим буде взаємозв'язок і наступність між сімейним вихованням та вихованням суспільним, тим вища буде ефективність виховання майбутнього покоління.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі підходів батьків у вихованні дитини раннього віку.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
3. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упорядники Крутій К. Л., Маковецька Н. В.
4. Миронова Л. Р. Формирование родительской рефлексии в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного заведения: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт–Петербург, 2004.
5. Педагогічний словник для молодих батьків. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с.

М. Марченко

– здобувач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 378

МЕТОДИЧНА РОБОТА КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Автор визначає методичну роботу й зокрема створення методичної служби як ефективну умову розвитку професійної компетентності керівників та педагогів дошкільних навчальних закладів. Методична служба є самостійним структурним підрозділом, який функціонує у взаємозв'язку трьох основних управлінських рівнів – стратегічного, тактичного, інформаційно–аналітичного; цілеспрямовано здійснює підготовку педагогів через удосконалення когнітивної, діяльнісної та професійно–особової складових професійної компетентності; враховує в змісті підготовки очікування як конкретного навчального закладу, так і індивідуальні можливості педагогів.

Автор определяет методическую работу и в частности создание методической службы как эффективное условие развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов дошкольных учебных заведений.

Методическая служба является самостоятельным структурным подразделением, которое функционирует во взаимосвязи трех основных управленческих уровней – стратегического, тактического, информационно–аналитического; целенаправленно осуществляет подготовку педагогов через совершенствование когнитивной, деятельностной и профессионально–личностной компетентности, учитывает в содержании подготовки ожидания как конкретного учебного заведения, так и индивидуальные возможности педагогов.

The author determines the methodical work and in particular creation of methodical service as an effective provision of development of professional competence of leaders and teachers of preschool educational establishments. Methodical service is independent structural subdivision, which functions in intercommunication of three basic administrative levels – strategic, tactical, informationno–analiticheskogo; purposefully carries out preparation of teachers through perfection of kognitivnoy, deyatelnostnoy and professional–personality competence, takes into account in maintenance of preparation of expectation both concrete educational establishment, and individual possibilities of teachers.

Актуальність проблеми. Процес тривалого реформування системи освіти обумовлений соціальними, економічними, політичними й культурними змінами. Оновлена освіта має зіграти ключову роль у збереженні нації, її генофонду, забезпеченні стійкого, динамічного розвитку суспільства. Вивчення ресурсів, здатних забезпечити конструктивний розвиток системи освіти, дозволяє визнати кадровий потенціал одним із найважливіших у цьому процесі.

В аналізі сучасного стану освітньої системи як зона ризику виділена відстаюча від реальних потреб галузі система перепідготовки й підвищення кваліфікації, що не дозволяє здійснювати розвиток кадрового потенціалу, здатного забезпечити сучасний зміст освітнього процесу.

Водночас проблема адекватної підготовки педагогічних кадрів напряму пов'язана з розробкою відповідного змісту. Одним із тих напрямів, що найбільш активно розробляються в процесі підготовки й перепідготовки спеціаліста стає сьогоденні компетентнісний підхід.

Ступінь розробленості проблеми. Компетентністю, з одного боку, є коло повноважень, що визначає відповідальність у рішенні практичних завдань посадової особи, з іншого – знання, досвід, уміння самої посадової особи, тобто здатність і реалізація конкретною особою цього кола повноважень (В. І. Байденко, А. С. Белкін, Л. В. Занін, Н. П. Меньшикова, Е. Ф. Зеєр, В. С. Леднев, Н. Д. Нікандров, І. П. Смірнов, К. М. Ушаков, Н. Н. Хрідіна, А. В. Хуторський).

Мета статті: визначити особливості методичної роботи керівників дошкільних навчальних закладів.

Основний зміст статті. Сьогодні не існує єдиного погляду на сутність понять „компетентність” і „компетенція”. Одні науковці ототожнюють ці поняття з поняттями „педагогічна майстерність”, „кваліфікація”, „професіоналізм” (В. Г. Піщулін, І. П. Смірнов), інші – суттєво відокремлюють (В. І. Байденко, А. С. Белкін, Е. Ф. Зеєр, В. А. Кальней, О. В. Ткаченко, С. Б. Шишов). Аналіз різних точок зору дозволив визначити професійну компетентність педагогів як інтегральну характеристику, що включає когнітивний, діяльнісний та професійно–особистісний компоненти, виявляється

готовністю і здатністю педагога виконувати в безпосередній діяльності професійно–педагогічні функції.

Сьогодні досить чітко простежується суперечність між освітніми очікуваннями суспільства, перспективою розвитку освітньої системи й реальним утіленням цих очікувань у педагогічне середовище. Розв'язанню цієї суперечності може сприяти методична робота, що являє собою один із системних аспектів у безперервній системі освіти педагогічних кадрів.

Спираючись на дослідження Л. Н. Буйлової, К. Ю. Білій, Л. М. Волобуєвої, С. В. Кочневої, О. В. Коротаєвої, П. Н. Лосєва, Н. Ю. Честнової, можна дійти висновку, що методична робота, з одного боку, була й залишається важливою складовою педагогічного процесу будь–якого освітнього закладу, в тому числі дошкільного, а з іншого – здійснення методичної роботи для частини освітніх закладів пов'язано з певними труднощами: невідповідність загальної концепції розвитку освітнього закладу та плану методичної роботи на рік (К. Ю. Біла), епізодичністю її здійснення замість цілеспрямованості й системності (Л. М. Волобуєва), одноманітність форм роботи з педагогами (Л. Н. Буйлова, С. В. Кочнева), недостатня мотивація їх на вдосконалення професійної майстерності, що перешкоджає розвитку професійної компетентності (П. Н. Лосєв).

Низька результативність методичної роботи, організованої переважно в формі методичних кабінетів, свідчить про необхідність пошуку її нових форм та змісту, відповідних актуальним очікуванням суспільства, системи дошкільної освіти, педагогів.

Найбільш ефективним, на наш погляд, є створення методичної служби. Проаналізувавши праці низки науковців (Л. П. Ільєнко, Г. П. Колодяжна, А. М. Моїсеєв, П. І. Третяков, Л. І. Фалюшина, Т. І. Шамова), дійшли висновку, що методична служба дошкільного навчального закладу повинна включати три основних управлінських рівні (з відповідними структурними компонентами): стратегічний (науково–методична рада), тактичний (наочно–педагогічні цикли, методичні секції, творчі майстерні й науково–дослідницькі колективи) й інформаційно–аналітичний (експертна комісія).

Отже, методична служба є самостійним структурним підрозділом, який функціонує у взаємозв'язку трьох основних управлінських рівнів – стратегічного, тактичного, інформаційно–аналітичного; цілеспрямовано здійснює підготовку педагогів через удосконалення когнітивної, діяльнісної та професійно–особової складових професійної компетентності; враховує в змісті підготовки очікування як конкретного навчального закладу, так і індивідуальні можливості педагогів.

На стратегічному рівні методичної служби визначається основний (річний) напрям діяльності й розробляються основні шляхи розвитку всіх структурних ланок методичної служби. Стратегічний рівень представлений науково–методичною радою, який затверджує загальну концепцію та програму розвитку методичної служби закладу; розробляє стратегію вдосконалення методичної роботи в науково–методичну і намічає план дій по реалізації цієї стратегії; забезпечує діяльність усіх підлеглих структурних підрозділів методичної служби; встановлює зовнішні зв'язки закладів з іншими освітніми

установами різних типів і видів; розробляє основні напрями змісту діяльності методичної служби; визначає й затверджує найефективніші форми організації діяльності методичної служби.

Зміст діяльності методичної служби планується відповідно до специфіки роботи педагогів з дітьми в системі дошкільної освіти. Основні напрями діяльності методичної служби визначаються на підставі аналізу освітньої ситуації. На думку К. Ю. Білій, В. А. Беляєвої, В. В. Давидова, Л. І. Даниленко, В. П. Дубрової, П. Н. Лосєва, А. А. Майєр, С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина, найактуальнішими напрямками в змісті діяльності методичної служби є:

1. вивчення рівня професійної компетентності педагогів, їх професійних потреб, проблем, інтересів;
2. вдосконалення рівня психолого–педагогічних і методичних знань, умінь, професійного досвіду педагогів, їх професійних ціннісних орієнтацій;
3. інформування педагогічних працівників про досягнення педагогічної науки і практики засобом нормативно–правових документів, програмно–методичного й дидактичного забезпечення;
4. створення умов для безперервного розвитку й саморозвитку професійної компетентності педагогів [1; 2].

Тактичний рівень представлений інваріантною та варіативною складовими методичної служби. Інваріантна складова передбачає розгляд питань циклічного характеру й представлена предметно–педагогічними циклами та методичними секціями. Варіативна складова є більш гнучкою, відповідає на актуальні запити й очікування педагогічного колективу та представлена творчими майстерними й науково–дослідницькими колективами. Варіативна й інваріантна складові методичної служби на тактичному рівні є тією ланкою, що безпосередньо здійснює рішення й рекомендації, прийняті на стратегічному рівні науково–методичною радою.

Предметно–педагогічні цикли припускають циклічну роботу протягом відомого проміжку часу об'єднань педагогів різних спеціальностей: вихователів, музичних керівників, фахівців з фізичної культури. Основна діяльність наочно–педагогічних циклоспрямована на освоєння, засвоєння та приріст загальнокультурних і психолого–педагогічних знань педагогів з основ правової, екологічної, соціальної культури, актуальних проблемах дошкільної педагогіки й дитячій психології. Велика увага в рамках предметно–педагогічних циклів приділяється питанням дотримання санітарно–епідеміологічних правил і норм при організації освітньої діяльності закладу. Розглядаються питання реалізації основних напрямів розвитку особистості дитини–дошкільника відповідно до вимог державного освітнього стандарту дошкільної освіти: здоров'я і фізичний розвиток дітей; пізнавальний розвиток; соціально–особистісний розвиток; художньо–естетичний розвиток.

В організації діяльності науково–педагогічних циклів використовуються різноманітні форми роботи з педагогами: лекції, теоретичні семінари, консультації, робота з літературою, документами, за допомогою яких удосконалюється когнітивний компонент професійної компетентності.

Висновки. Осмислення підсумків проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що методична служба є ефективною умовою розвитку професійної компетентності керівників та педагогів дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Даниленко Л. И. Управление общеобразовательным учебным заведением как открытой социально–педагогической системой: Конспект лекций. – К. : ЩППО, 2002. – 250 с.
2. Давыдов В. В., Неверкович С. Д., Самоукина Н. В. О функциях рефлексий в игровом обучении руководителей // Вопросы психологии. – 1990. – С. 76–84.

Т. Пономаренко

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Краматорського економіко–гуманітарного інституту

УДК 371. 378

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті визначається актуальність проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти. Здійснюється вивчення стану розвитку управлінської культури керівників у сфері освіти дошкільнят як важливого аспекту досліджуваної проблеми. Висвітлюється зміст однієї із діагностичних методик, застосованих на етапі констатуючого експерименту, та аналізуються отримані результати.

В статье определяется актуальность проблемы формирования управленческой культуры руководителей дошкольного образования. Осуществляется изучение состояния развития управленческой культуры руководителей в области образования дошкольников как важного аспекта исследуемой проблемы. Раскрывается содержание одной из диагностических методик, которая используется на этапе констатирующего эксперимента, анализируются полученные результаты.

The urgency of the problem of formation of managing culture of directors of pre-school education is determined. The state of the development of managing culture of directors of pre-school education as an important aspect of the researched problem is studied. The content of one of the diagnostic methods applied at the stage of ascertaining experiment is considered and the received results are analyzed.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Політичні, соціальні, економічні зміни у сучасному вітчизняному суспільстві сприяють новому етапу модернізації освітньої галузі. У контексті реформування системи освіти виключної актуальності набуває проблема формування якісно нового управлінського потенціалу у сфері дошкільної освіти, переходу управлінської діяльності керівників у нову культуровідповідну модель. Разом з тим, проблема розвитку управлінської культури майбутніх та чинних управлінців є ще недостатньо дослідженою.

У ряді робіт (М. Альберт [1], М. Маскон [1], Ф. Хедоурі [1], Р. Шакуров та ін.) розглядають теоретичні основи менеджменту як специфічної професійної діяльності. У різних аспектах вивчаються проблеми управління освітою:

методологічні основи управління (Ю. Васильєв, Г. Щукіна та ін.); управління навчальним процесом (Л. Леонт'єв, М. Поташник [11], І. Чередов та ін.); забезпечення якості у системі управління освітнім процесом (Ю. Бабанський, М. Поташник [11], В. Сластьонін та ін.)

Певні аспекти організаційно-педагогічної діяльності керівника дошкільного навчального закладу розглядаються у ряді робіт українських та російських вчених (К. Белая [2], А. Бондаренко [3], Н. Гавриш [4], Н. Денисенко [6], Т. Єрофєєва [7], К. Крутій [8], Н. Михайленко [9], Л. Поздняк [3], Л. Фалюшина [12], В. Шкатулла [3], Р. Чумічова [13] та ін.).

Деякі питання розвитку управлінської культури майбутніх педагогів дошкільної освіти досліджуються у роботі російської вченої Т. Горюнової [5].

Проте, у вітчизняній психолого-педагогічній літературі з проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти спеціально виконаних робіт ми не знайшли.

Тож метою нашого дослідження є розробка методологічних, теоретико-методичних засад і дослідження процесу формування управлінської культури керівників дошкільної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у вивченні стану розвитку управлінської культури керівників у сфері освіти дітей дошкільного віку як важливого аспекту досліджуваної проблеми. У статті висвітлюється зміст однієї із діагностичних методик, застосованих на етапі констатуючого експерименту, та аналіз отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Так, на першому етапі констатуючого експерименту на запропоновані питання відповідали 250 майбутніх керівників дошкільної освіти (студентів) та 230 чинних управлінців-практиків.

Запитальник для студентів та керівників складають такі питання.

1. Досвід, яким Ви володієте для здійснення культуровідповідного управління у сфері дошкільної освіти: достатній, скоріше достатній, скоріше недостатній, абсолютно недостатній, важко відповісти (необхідне підкреслити).

2. Які знання, уміння та навички необхідні для засвоєння майбутніми керівникам дошкільної освіти з метою формування їх управлінської культури?

3. Які знання, уміння та навички, що обумовлюють культуровідповідність управлінської діяльності, притаманні особисто Вам?

4. Які знання, уміння, навички потребують найбільшого доопрацювання у процесі формування управлінської культури керівників дошкільної освіти?

5. Які якості особистості необхідно розвивати у майбутніх керівників дошкільної освіти з метою здійснення ними культуру відповідного управління?

6. Які якості, що обумовлюють культуровідповідне управління, притаманні Вам особисто?

7. Які якості особистості потребують першорядного розвитку у майбутніх управлінців у галузі освіти дошкільнят?

Аналіз відповідей на перше питання запитальника дозволяє засвідчити, що свій досвід у зазначеній галузі вважають достатнім 62 майбутніх управлінців, скоріше достатнім 93, скоріше недостатнім – 95 студентів.

Відповіді чинних керівників засвідчили наявність достатнього досвіду у 93 управлінців–практиків, скоріше достатнього – у 117. Скоріше недостатнім власний досвід вважають 20 керівників дошкільної освіти.

Відповідей щодо наявності абсолютно недостатнього досвіду не виявлено. Важким запропоноване питання як студенти, так і управлінці–практики не вважають.

На друге запропоноване питання від студентів було отримано 577 відповідей.

Аналіз опрацьованого матеріалу свідчить, що певна увага майбутніх управлінців (126 відповідей) приділяється аксіологічному аспекту управління в контексті культури. Визначається, що для здійснення культуровідповідного управління необхідні “Знання у галузі етики”, “Володіння рідною мовою”. Вказується на необхідність самоосвіти та саморозвитку.

Студенти (198 відповідей) усвідомлюють необхідність засвоєння певних знань, умінь та навичок в межах функціонального аспекту культуровідповідної управлінської діяльності (“Навички у галузі управління”, “Знання у сфері економіки” тощо).

Виключна увага майбутніх керівників (193 відповіді) приділяється психолого–педагогічному аспекту культуровідповідного управління. Вказується на необхідність надбання досвіду у галузях психології (86 відповідей) та педагогіки (107 відповідей). Найчастіше відмічається потреба у засвоєнні “Знань з психології”, “Досвіду у галузі педагогіки”, “Теорії і практики дошкільного виховання” тощо.

Лише декілька студентів (9 відповідей) визначають необхідність набування досвіду щодо реалізації соціально–педагогічного аспекту управління в контексті культури, засвоєння знань, умінь та навичок для забезпечення взаємодії з органами влади, громадськими організаціями, культурно–просвітницькими закладами, іншими об’єктами соціального оточення дошкільного навчального закладу.

Набування досвіду як умови здійснення дидактичного аспекту управління в контексті культури розглядається лише у декількох відповідях (6).

Досить невелика кількість студентів (8 відповідей) звертає увагу на необхідність знань, умінь, навичок, засвоєння яких обумовлює успішність реалізації інноваційного аспекту культуровідповідного управління.

Відмічається певна кількість відповідей (31), які ми віднесли до неадекватних. Це відповіді тавтологічного характеру (“Знання теоретичних основ та умінь здійснювати їх на практиці” тощо) та відповіді, що являють собою перелік особистісних якостей керівника, необхідних для здійснення культуровідповідного управління (комунікабельність, працелюбність, працездатність тощо). Відповіді на означене питання виявилися відсутніми у запитальниках 6 студентів.

На друге питання ми одержали 510 відповідей від чинних керівників дошкільної освіти. Чинні управлінці (84 відповіді) приділяють певну увагу аксіологічному аспекту управлінської діяльності у контексті культур, вказуючи

на необхідність “Бути творчою людиною, знаходитися у постійному пошуку”, “Займатися самоосвітою” тощо.

Визначаючи необхідність набування досвіду безпосередньо у сфері функціонального аспекту культуровідповідної управлінської діяльності керівники (162 відповіді) частіше за все зосереджують увагу на “Умінні добирати кадри”, “Знаннях нормативних, правових, інструктивно–методичних засад управління дошкільною освітою”, “Усвідомленні законів управління” тощо.

Розглядаючи психологію як галузь, обов’язково потрібну для вивчення майбутніми управлінцями, керівники (84 відповіді) акцентують увагу на необхідності здобуття “Знань з психології дорослих людей та дітей”, “Усвідомлення психологічних особливостей підлеглих” тощо.

Визначаючи педагогіку, як дисципліну потрібну для вивчення майбутніми керівниками дошкільної освіти, чинні управлінці (71 відповіді) визнають необхідність “Володіння практичними навичками роботи з дошкільнятами”, “Засвоєння знань з методик виховання та навчання дітей дошкільного віку” тощо.

Досить велика увага у відповідях керівників–практиків (72) приділяється інноваційному аспекту управлінської діяльності. Так, на відміну від студентів, вони вказують на нагальну потребу формування досвіду інноваційної діяльності у галузі дошкільної освіти як ознаки культуровідповідного управління.

Аналіз відповідей дозволяє констатувати, що лише 8 керівників усвідомлюють потребу набування досвіду щодо реалізації дидактичного аспекту управлінської діяльності (набування досвіду навчання дорослих людей – педагогів та батьків).

На важливість здобування досвіду у соціально–педагогічному аспекті культуровідповідної управлінської діяльності вказують лише 10 чинних управлінців, відмічаючи, що необхідні “Політична грамотність”, “Розуміння політичної ситуації сучасного суспільства”, “Орієнтація у державній політиці” тощо.

На третє питання запитальника студентів запропонували 538 відповідей та 330 відповідей ми одержали від чинних керівників дошкільної освіти.

Аналіз відповідей студентів дозволяє констатувати визнання наявності певного власного досвіду у таких аспектах культуровідповідного управління: аксіологічному (64 відповіді); функціональному (163 відповіді); психолого–педагогічному (216 відповіді); соціально–педагогічному (25 відповіді); дидактичному (18 відповіді); інноваційному – 9.

Майбутні управлінці вважають, що вони мають “Знання, уміння, навички у галузях загальної, дошкільної педагогіки, дидактики, психології, менеджменту, етики”; “Знання з психології, вміння спілкуватися з людьми” тощо.

Неадекватними виявилися 48 відповідей. При цьому зміст відповідей, які ми віднесли до вищезначених, в основному, являє собою перелік якостей, які необхідні для здійснення культуровідповідного управління (вихованість, відповідальність, комунікабельність тощо), а не безпосередньо певних знань, умінь та навичок, про наявність яких пропонується надати інформацію.

Разом з тим до неадекватних були віднесені відповіді формального характеру, без змістовного наповнення (“Знання потрібного матеріалу” тощо). Відсутність відповідей на зазначене питання спостерігалось у 15 запитальниках.

Результати вивчення відповідей чинних управлінців на вищезначене питання дозволяють засвідчити наявність необхідного досвіду щодо здійснення культуровідповідного управління в аксіологічному аспекті у 78 керівників. Зміст 87 відповідей свідчить про певні знання, уміння та навички у функціональному аспекті. Сутність 69 відповідей дає можливість констатувати певний досвід у межах психолого–педагогічного аспекту управлінської діяльності.

Лише у 5 відповідях керівники повідомляють про досвід у соціально–педагогічному аспекті культуровідповідного управління, в 7 – у дидактичному, в 15 – в інноваційному.

Результати аналізу 32 відповідей свідчать про неадекватність їх змісту запропонованому питанню. Відповіді на означене питання не змогли 36 управлінців.

Аналіз змісту відповідей на означене питання дозволяє констатувати дещо меншу кількість відповідей у порівнянні з попереднім питанням, що є закономірним. Майбутніми та чинними управлінцями досить критично, об'єктивно усвідомлюється, що об'єм знань, умінь, навичок, якими вони володіють, є меншим, ніж той, який ними усвідомлюється як необхідний для здійснення культуровідповідного управління.

На четверте питання ми одержали 272 відповіді від студентів та 268 відповідей від чинних управлінців у сфері освіти дошкільнят.

Щодо аспектів управлінської діяльності у контексті культури відповіді студентів розподілилися наступним чином: аксіологічний – 16 відповідей, функціональний – 212, психолого–педагогічний – 13, соціально–педагогічний – 10, дидактичний – 4, інноваційний – 10. Неадекватними виявилися 5 відповідей. Відсутніми були відповіді у 2 студентів.

Майбутні управлінці звертають увагу на те, що для здійснення культуровідповідної діяльності у галузі управління дошкільною освітою керівникам “Замало практичного досвіду педагогічної та управлінської діяльності”; “Знання та навички є недостатньо глибокими та узагальненими, потребують подальшого удосконалення” тощо.

Аналіз відповідей чинних управлінців дозволяє визначити, які аспекти культуровідповідного управління, на їх думку, потребують найбільшого доопрацювання. Кількість відповідей щодо означеного питання розподіляється наступним чином: аксіологічний – 7 відповідей, функціональний – 221 відповідь, психолого–педагогічний – 9 відповідей, соціально–педагогічний – 13 відповідей, дидактичний – 4 відповіді, інноваційний – 3 відповіді. Неадекватними були визнані 8 відповідей. У запитальниках 3 керівників відповіді були відсутніми.

Таким чином, аналіз змісту відповідей дозволяє констатувати, що, як майбутніми, так і чинними керівниками у сфері освіти дітей дошкільного віку, в цілому зміст знань, умінь, навичок щодо різних аспектів культуровідповідної управлінської діяльності усвідомлюється адекватно. Разом з тим, розуміння зазначеного феномену характеризується фрагментарністю. У відповідях, як правило, знаходять відображення лише деякі знання, уміння, навички, що є складовими різних аспектів культуровідповідної управлінської діяльності. Повних, глибоких відповідей щодо розуміння змісту знань, умінь, навичок, що

обумовлюють культуровідповідну управлінську діяльність керівників дошкільної освіти у всіх її проявах (аспектах) ми не знайшли.

Результати аналізу відповідей дозволяють констатувати, що переважна кількість як майбутніх, так і чинних керівників вважають виключно важливим, необхідним та пріоритетним надбання досвіду у межах функціонального та психолого–педагогічного аспектів культуровідповідної управлінської діяльності. При цьому як студенти, так і управлінці–практики вважають, що саме в означених аспектах володіють найбільшим досвідом управління.

Дещо менше увага приділяється у відповідях аксіологічному аспекту культуровідповідної управлінської діяльності. Менша кількість студентів і керівників усвідомлює знання, уміння та навички у межах зазначеного аспекту як необхідні управлінцю у галузі дошкільної освіти. Свій власний досвід у зазначеній сфері вони також визнають не досить багатим. При цьому студентами більш глибоко визнається важливість компетентності саме у цій сфері, ніж управлінцями–практиками.

Соціально–педагогічний, дидактичний, інноваційний аспекти значно рідше визначаються як студентами, так і чинними керівниками як необхідні об'єкти вивчення. Слід зазначити, управлінцями більш глибоко усвідомлюється необхідність набування досвіду в інноваційному аспекті культуровідповідного управління, ніж студентами.

Необхідно підкреслити, що незважаючи на усвідомлення необхідності придбання досвіду у першу чергу саме у межах функціонального і психолого–педагогічного аспектів управління, функціональний визнається майбутніми і чинними керівниками як такий, що потребує найбільшого опрацювання.

Аналіз відповідей на п'яте питання показав, що майбутні і чинні керівники краще усвідомлюють якості особистості, які необхідні для здійснення культуровідповідного управління, ніж зміст знань, умінь та навичок потрібних для реалізації означеного процесу.

Так, вказується на необхідність розвитку у майбутніх керівників освіти дошкільнят таких якостей особистості як “Чесність, відповідальність, комунікативність, ініціативність, креативність, наполегливість, твердість характеру, самоорганізація”; “Патріотизм, знання національної культури, уміння доводити свою думку”; “Людяність, компетентність, духовність, вихованість”; “Відповідальність, комунікабельність, чуйність, повага до людей, любов до дітей”; “Кваліфікованість, відповідальність, працелюбність, допитливість, чуйність, чесність, рішучість” тощо.

Серед якостей, які притаманні особисто кожному майбутньому або чинному управлінцю, визначаються такі, що вже були виявлені у попередніх відповідях “Чесність, відповідальність, ініціативність, доброта, цілеспрямованість, комунікативність”, “Патріотизм, відкритість, чесність, справедливість, відповідальність, об'єктивність, цілеспрямованість” тощо.

Студенти та управлінці–практики продемонстрували досить критичне усвідомлення того, що не всі якості, які необхідно мати управлінцям у сфері дошкільної освіти, є властивими їм особисто.

Серед якостей, які потребують першорядного розвитку у майбутніх керівників дошкільної освіти називаються “Твердість характеру, якості організатора”; “Рішучість, впевненість у собі, своїй думці”; “Тактовність, стриманість, твердість характеру”; “Якості організатора, твердість характеру”; “Спостережливість” тощо.

Аналіз переліку означених якостей призвів до досить невтішного висновку щодо впевненості майбутніх і чинних управлінців у необхідності переважного розвитку якостей, реалізація яких при певних умовах може обумовлювати жорсткий, авторитарний вплив на оточуючих (“Твердість характеру”, “Рішучість” тощо).

Основою змістовного аналізу якостей, які на думку студентів та управлінців–практиків необхідно розвивати у майбутніх керівників дошкільної освіти та притаманні їм особисто, ми обрали положення Н. Ткачової [10] про те, що підвалинами педагогічного процесу в сучасному загальноосвітньому закладі має стати система освітніх цінностей, яка складається із п’яти провідних компонентів: фундаментальні, базові, наближені до загальнолюдських цінностей, які відображають усталені ціннісні орієнтири людства. Національні, громадянські, сімейні та особистісні, персональні цінності.

Аналіз відповідей студентів та управлінців–практиків свідчить про наявність загальної тенденції кращого усвідомлення необхідності розвитку таких якостей керівників дошкільної освіти, які є складовими групи особистих цінностей. Так, найчастіше, у 75% відповідей, згадуються морально–вольові якості. Якості, основою яких є засвоєння правил етикету, становлять 10% відповідей. Творча активність, професійність, освіченість як цінності, що пов’язані з повноцінною життєвою самореалізацією особистості, визначаються у 8% відповідей.

Із групи цінностей демократичного суспільства усвідомлюється виключна важливість безперервного особистісного та професійного удосконалення (4% відповідей). Необхідність розвитку якостей, що пов’язані із цінностями національної культури, відмічається у 3 % відповідей. Визначення якостей, пов’язаних із групами фундаментальних, загальнолюдських та сімейних цінностей, у відповідях не спостерігається.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що аналіз результатів використання однієї з діагностичних методик, застосованої на етапі констатуючого експерименту, підтверджує виключну актуальність проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти та обумовлює необхідність її подальшого глибокого дослідження.

Література

1. Альберт М. Основы менеджмента: пер. с англ. / Альберт М., Мескон М., Хедоури Ф. – М.: Дело, 1992. – 701 с.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы / Белая К.Ю. – М.: Сфера. 2005. – 93 с. (Сер. Библиотека руководителя ДОУ).

3. Бондаренко А.К. и др. Заведующий дошкольным учреждением: пособие для зав. дошк. учреждениями / А.К. Бондаренко, Л.В. Поздняк, В.И. Шкатулла. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с., ил.
4. Гавриш Н.В. Концепція розвитку навчального закладу – запорука успіху. Організація роботи ДНЗ в контексті сучасної парадигми освіти / Н.В. Гавриш, Р.В. Хорошайло // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 8 – 11.
5. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. – Нижний Новгород, 2002. – 218 с.
6. Денисенко Н.Ф. Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах: монографія / Денисенко Н.Ф. – Запоріжжя: ЛПРС.
7. Ерофеева Т. Образовательная работа дошкольных учреждений в условиях полипрограммности и вариативности / Т. Ерофеева // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 7. – С. 78 – 81.
8. Крутій К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному закладі: монографія / Крутій К.Л. – Запоріжжя: ЛПРС. ЛТД, 2006. – 172 с.: табл. – Бібліогр.: с. 160. – (Бібліотека методиста дошкільного навчального закладу).
9. Михайленко Н. Проектирование образовательного процесса. Из опыта совместной работы практических педагогов и научных сотрудников / Н. Михайленко // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 12. – С. 7 – 11.
10. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі / Ткачова Н.О. Монографія. – Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво “Каравела”, 2006. – 300 с.
11. Управление качеством образования: практикоориентиров. моногр. и метод. пособие / [под ред. М.М. Поташника]. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
12. Фалюшина Л.И. Управление дошкольным образовательным учреждением: соврем. аспект / Фалюшина Л.И. – М.: Пед. о-во России, 2003. – 80 с.
13. Чумичева Р.М. Управление качеством дошкольного образования / Чумичева Р.М. – Ростов-н/Д.: РГПУ, 2000. – 342 с.

Г. Романенко

– аспірант Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 372

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З ОДНОЛІТКАМИ

У статті виявлено особливості формування математичної обізнаності дошкільників у процесі взаємодії з однолітками. Автор визначає декілька типів взаємовідносин дітей дошкільного віку: взаємини дружньої взаємодопомоги; взаємини партнерства; взаємини В статтє выявлены особенности формирования математических знаний в процессе взаимодействия со сверстниками. Автор рассматривает несколько типов взаимоотношений детей дошкольного возраста: взаимоотношения дружеской взаимопомощи; взаимоотношения партнерства; взаимоотношения сосуществования, соседства. співіснування, сусідства.

In article the features of forming of mathematical knowledges are exposed in the process of co-operation with coevals. The author considers a few types of vzaimootnosheniya of children of preschool age: vzaimootnosheniya of friendly mutual help; partnership vzaimootnosheniya: coexistence vzaimootnosheniya, neighbourhoods.

Актуальність проблеми. Зміни, що відбуваються сьогодні в освіті стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття дошкільниками елементарних знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетенції сприяє особистісному культурному розвитку.

Ступінь вивченості проблеми. Різні аспекти проблеми формування математичних уявлень дошкільників знаходять відбиття у низці психологічних досліджень (Б. Ананьєв, Дж. Брунер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Наукові доробки педагогів присвячено виявленню меж і потенційних можливостей дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями, вміннями, способами пізнавальної діяльності (О. Брежнева Р. Буре, Н. Лейтес, Н. Менчинська, В. Мухіна, Ж. Піаже, Н. Підгорна М. Поддьяков, О. Проскура, Т. Тарунтаєва); засвоєння початкових понять про час (М. Веракса, К. Назаренко, Т. Ріхтерман); виявлення „математично” обдарованих дітей і особливості роботи з ними (К. Абромс, М. Карне, Дж. Лешлі, К. Текекс) [1; 2].

Мета статті: виявити особливості формування математичної обізнаності дошкільників у процесі взаємодії з однолітками.

Основний зміст статті. Спостереження показують, що залучення дитини до роботи разом із ровесниками допомагає їй відчувати й зрозуміти необхідність виконувати загальноприйняті норми та правила взаємодії, формує вміння підпорядковувати свої особисті цілі й наміри груповим заради успіху загальної справи. Правильно організована спільна діяльність дітей сприяє тому, що вони поступово навчаються поважати товаришів, розуміти їхні бажання, інтереси, вболівати не лише за свою частку праці, а й за роботу своїх товаришів та її кінцевий результат. Під час виконання колективних або групових завдань у дитини часто виникає потреба поділитися з товаришем власним задумом, досвідом, умінням. Спільні переживання радощів успіху або смутку з приводу тимчасових невдач зближують дітей, згуртовують їх навколо єдиної мети. Емоційне піднесення сприяє розвитку дружніх взаємин не лише в колективній діяльності, а й у повсякденному спілкуванні, вихованню дружніх відносин. Проте було б неправильно вважати, що залучення дітей до спільної діяльності само, по собі забезпечує виникнення позитивних взаємин між ними, формування у них колективістських почуттів.

Слід наголосити, що хоча спільна діяльність дошкільників, особливо старших, і спрямована на досягнення певного результату роботи, однак головна її мета – засвоєння дітьми правил взаємодії з ровесником, вправлення у позитивних формах спілкування з товаришами і турботливому ставленні до них. Значення спільної продуктивної діяльності для виховання дітей навіть важко переоцінити, адже вміння правильно поводитися під час організації спільної

діяльності та в її процесі вкрай необхідне маленькій людині для майбутньої участі в житті шкільного виробничого колективу, у громадській діяльності й водночас для формування моральних рис особистості дитини. Звичайно, спільна діяльність лише тоді позитивно впливає на дітей, коли вихователь створює для цього відповідні умови, попередньо готує дошкільників до неї. Насамперед важливо, щоб діти володіли певними вміннями та навичками роботи з тим чи іншим матеріалом, без нього про організацію спільної діяльності не може бути мови. Потрібно, щоб зміст завдань, відібраних для колективного виконання, давав змогу об'єднувати дітей у невеликі підгрупи; щоб у процесі роботи вихователь широко використовував методи, спрямовані на формування дошкільників способів погодження дій і позитивних норм спілкування тощо. Якщо педагог не виховуватиме його, діяльність дошкільників залишиться нейтральною до виховних завдань і діти, хоч працюватимуть разом, досвіду позитивних взаємин не набудуть.

Спільність повинна бути у всіх видах діяльності дітей: грі, у праці, на заняттях. Проте аналіз навчально-виховного процесу в дошкільних закладах показує, що педагог організовує спільну діяльність частіше в іграх дітей, під час праці на ділянці, в ігрових куточках та в куточках живої природи. На заняттях навіть у старших та підготовчих до школи групах спільна діяльність дітей практикується, як правило, дуже рідко. Саме цим пояснюється відсутність у них елементарних умінь домовлятися про спільну діяльність: погоджувати задум, приходити до згоди, розподіляти обов'язки, в коректній формі виражати ровеснику свої претензії або зауваження. Як правило, все це бере на себе вихователь. Приступивши до виконання спільного завдання, діти виявляють невміння користуватися спільним матеріалом – кожний намагається привласнити якомога більше собі незалежно від реальної потреби в ньому. А це, зрозуміло, неминуче призводить до конфліктів, які уладнуються лише завдяки втручанню дорослого. Під час виконання спільного завдання в багатьох дітей досить чітко виявляється індивідуалістична спрямованість на досягнення успіху лише у власній частині роботи. Результат партнера часто зовсім не цікавить дитину, а іноді навіть породжує і ревниве ставлення до успіху іншого.

Безумовно, коли вихователі не приділяють належної уваги виховному аспекту спільної діяльності, у взаєминах з ровесниками діти користуються тими способами спілкування, які вже склалися раніше. Для одних спільна діяльність справді стає джерелом переживань за успіх спільної справи і створює об'єктивні умови для згуртування всіх її учасників, а для інших – вона лише засіб виявлення особистих інтересів і пов'язаного з цим задоволення від успішного виконання своєї частини роботи. Спільна діяльність породжує між учасниками різні типи взаємин залежно від того, наскільки правильно її організовує педагог:

- взаємини дружньої взаємодопомоги, для яких характерне справжнє співробітництво, бажання допомогти товаришеві, якщо в цьому є потреба;
- взаємини партнерства, які характеризуються формальним співробітництвом, що ґрунтується на розподілі праці та додержанні законів рівності для досягнення спільної мети;

– взаємини співіснування, сусідства, для яких характерне вболівання кожного учасника за успіх власної частини роботи при відсутності будь-якої турботи про спільний успіх.

Існують різні типи взаємин старших дошкільників у процесі спільної продуктивної діяльності. При першому типі взаємин позитивне ставлення до спільної діяльності емоційно забарвлює весь її процес: “Подивіться, будь-ласка, якими гарними вийшли в нас ці дві блакитні лінії та червона квіточка посередині! Правда ж, весь торт буде красивим, якщо ми всі добре постараємось?” Вболівання за спільну справу відразу ж позначається і на характері взаємин дітей. Оленка з теплими нотками в голосі звертається до Сашка, усміхається йому: “Сашко, ти просто молодець, а я і не знала, що ти так гарно і швидко вмієш працювати!”. Діти щиро радіють успіху свого товариша: “Ви тільки погляньте, яку гарну квітку виліпила Маринка!”, “Ой, як добре все зробила Наталка!”, “А Дмитрик теж постарався!”.

Коли дітей об'єднує турбота про спільну справу, обов'язково з'являється взаємна вимогливість: “Ти, Ігоре, працюй старанно, а то ми більше ніколи не візьмемо тебе в свою групу. Ти зараз усіх нас дуже підводиш”. “Славо, що робиш? Треба зовсім не так. Он яка в тебе велика квітка, вона займе багато місця, тоді не помістяться прикраси, які роблять інші діти”.

У ставленні до товариша з'являється уважність: “Тетяно, давай не будемо більше розмовляти, а то ми заважаємо працювати Оленці. У неї ще візерунок вийде поганим”. Таня не постаралась і все вийшло погано.

Вияви такого емоційного ставлення до невдач партнерів по спільній діяльності – вірна ознака справжнього вболівання за спільну справу.

Взаємини формального співробітництва або партнерства характеризуються емоційно позитивним ставленням учасників діяльності до її процесу та результатів при відсутності уваги до переживань товариша з приводу його особистих успіхів або невдач. Діти виявляють радість від схвалення дорослим власного результату, але ревниво ставляться до успіхів іншого. У їхніх взаєминах немає тієї теплоти і вболівання про спільний результат, яку вони демонструють при справжньому співробітництві. Невдачі товариша зовсім не обходять дітей. Яскравим прикладом подібних стосунків може бути така ситуація. Іра, Сашко та, Галя виконують аплікацію. Іра пильно стежить за кожним рухом своїх партнерів, час від часу робить їм зауваження про якість виконання: “Сашко, ти зовсім криво клеїш ланцюжок, робота у нас вийде зовсім поганою”. Галя, дивись, як багато клею ти набираєш на пензлик, папері будуть плями, я вже раз казала тобі про це”. Деякі діти при цьому типі взаємин, навпаки, не роблять ніяких зауважень товаришам, які не можуть справитись зі своєю частиною роботи, не повчають їх, а мовчки забирають у них з рук виріб і виготовляють його самі. Ці діти не пробують навчити свого партнера, допомогти або пояснити йому, як слід виконувати завдання, їх цікавить лише кінцевий результат. Коли ж вихователь відзначає досягнення партнера, вони не пропускають нагоди похвалити себе – “А це я допоміг Толі виконати роботу”.

Цікаво, що при взаєминах формального співробітництва діти намагаються порівну розділити між собою матеріал, чітко окреслити свою ділянку роботи ще

до того, як приступлять до її виконання. При першому типі взаємин цим моментам діти не надають особливого значення.

Взаємини типу співіснування характерні тим, що спільність виявляється в тому, що діти виконують завдання на одному аркуші паперу, якщо вони, наприклад, роблять аплікацію. Проте кожний з учасників цілком самостійно виконує власну частину роботи без будь-яких уболівань за успіх спільної справи. Вони за всяку ціну намагаються заслужити похвалу на свою адресу і свідомо “не помічають” навіть очевидних успіхів товариша. Ось приклад:

Література

1. Брежнева О. Г. Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементів математики: Дис. канд. пед. наук:13.00.01. – Бердянск, 1997. – 143 с.
2. Подгорная Н. Познавательные задания. Активизация умственной деятельности шестилетних детей // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 8. – 9 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Я. Верба

– здобувач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу
„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта)

УДК 378

**МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА**

Автор зазначає, що введення інтеграції предметів у систему освіти дозволить вирішити завдання, поставлені сьогодні перед школою й суспільством у цілому. Результати інтегрованого навчання виявляється в розвитку творчого мислення учнів. Воно сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації, оптимізації навчально–пізнавальної діяльності, але й оволодінню культурою (мовленнєвої, етичної, історичної, філософської). У статті подано історичний екскурс розвитку інтеграції навчальних дисциплін.

Автор подчеркивает, что введение интеграции предметов в систему образования позволит решить задачи, которые стоят сегодня перед школой и обществом в целом. Результаты интегрированного обучения проявляются в развитии творческого мышления учащихся. Оно способствует не только интенсификации, систематизации, оптимизации учебно–познавательной деятельности, но и овладению культурой (речевой, этической, исторической, философской). В статье подан исторический экскурс развития интеграции учебных дисциплин.

The author underlines that the introduction of integration of objects to the education system will allow to decide the tasks which are placed today before school and company on the whole. The results of the integrated teaching show up in development of creative thought of studying. It promotes not only intensifications, systematizations, optimizations of educational–cognitive activity, but also to the capture by culture (vocal, ethics, history, philosophical). In article the history digression of development of integration of educational disciplines is given.

Актуальність проблеми. Інноваційні процеси, що відбуваються сьогодні в системі педагогічної освіти найбільш гостро ставлять питання про пошуки резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвинутої особистості. Соціально–економічні зміни що почалися, певні ознаки кризи педагогіки разом із власними закономірностями розвитку ставлять вітчизняну освіту перед необхідністю змін, напрям яких прагнуть передбачити представники як науки, так і практики.

Ступінь розробленості проблеми. Окремі аспекти вдосконалення навчання й виховання школярів із позицій міжпредметних зв'язків та інтеграції в навчанні розглядалися в працях відомих педагогів–класиків; дидактів С. П. Баранова, М. А. Данілова, І. Д. Зверева, В. Н. Максимової, Н. М. Скаткіна; психологів Г. І. Вергеліса, Е. Н. Кабанової–Меллер, Ю. А. Самаріна, Н. Талізінної, вчених–методистів М. Р. Львова, В. Г. Горецького, Ю. М. Колягіна, Н. Н. Светловської, Г. Н. Напади.

Мета статті: проаналізувати процес історичного розвитку проблеми інтеграції навчальних дисциплін.

Основний зміст статті. Сьогодні найбільш очевидний той факт, що нову якість освіти неможливо отримати, вирішуючи педагогічні проблеми застарілими методами. Саме життя показує, що можливості авторитарної школи з жорсткою дисципліною, з імітацією гуманістичних відносин учителя й учня, з добре опрацьованою методикою страху, тиску і заборон вичерпано. Потрібні інші стратегії школи, стратегії, співзвучні нашому часу, нові педагогічні технології.

Введення інтеграції предметів у систему освіти дозволить вирішити завдання, поставлені сьогодні перед школою й суспільством у цілому. Результати інтегрованого навчання виявляється в розвитку творчого мислення учнів. Воно сприяє не тільки інтенсифікації, систематизації, оптимізації навчально-пізнавальної діяльності, але й оволодінню грамотою культурою (мовленнєвої, етичної, історичної, філософської). А тип культури визначає тип свідомості людини, тому інтеграція надзвичайно актуальна й необхідна в сучасній школі.

На розвиток педагогічної ідеї процесу інтеграції істотно впливає прогрес наукового пізнання. Інтеграція тісно пов'язана з диференціацією. Ці процеси відображаються на побудові системи навчальних предметів і пошуку способів узагальнення знань учнів. „Інтеграція – є процес зближення і зв'язку наук, що відбувається разом із процесами диференціації. Процес інтеграції є високою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому ступені навчання”.

Виходячи з вищесказаного, можна відзначити, що коріння процесу інтеграції лежать у далекому минулому класичної педагогіки і пов'язані з ідеєю міжпредметних зв'язків. В основі своєї ідея міжпредметних зв'язків народилася в ході пошуку шляхів віддзеркалення цілісності природи в змісті навчального матеріалу.

Великий дидактик Ян Амос Коменський підкреслював: „Все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинне викладатися в такому ж зв'язку”. До ідеї міжпредметних зв'язків звертаються пізніше педагоги, розвиваючи й узагальнюючи її. Так, у Д. Локка ідея зв'язана з визначенням змісту освіти, в якій один предмет повинен наповнюватися елементами та фактами іншого. І. Г. Песталоцці на великому дидактичному матеріалі розкрив різноманіття взаємозв'язків навчальних предметів. Він виходив із вимоги: „Приведи в своїй свідомості всі по суті зв'язані між собою предмети в ту саме зв'язок, в якому вони дійсно знаходяться в природі”. Песталоцці відзначав особливу небезпеку відриву одного предмету від іншого.

В класичній педагогіці якнайповніше психолого-педагогічне обґрунтування про дидактичну значущість міжпредметних зв'язків дав К. Д. Ушинський. Він вважав, що „знання і ідеї, повідомляється якими б те ні було науками, повинні органічно будуватися в світлий і, по можливості, обширний погляд на світ і його життя”. К. Д. Ушинський зробив величезний вплив і на методичну розробку теорії міжпредметних зв'язків, якою займалися педагоги (Н. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, В. Я. Стоюнін).

Ряд робіт присвячений проблемам міжпредметних і внутрішньонаочних зв'язків у початковій школі, що є „зоною найближчого розвитку” для поступового переходу до інтеграції навчальних предметів (Г. Н. Аквільова, Г. В. Бельтюкова, Н. Я. Віленкін, Т. Л. Рамзаєва).

В різних країнах Західної Європи почали створюватися перші комплексні програми, автори яких прагнули об'єднати явища, що вивчаються, навкруги єдиного стрижня. Частіше всього це була оточуюча місцевість (родинознавство), але використовувалися також трудові процеси або ж культура в цілому.

На межі XIX і XX століть ідея інтеграції набуває провідного характеру. Видатний реформатор освіти Дж. Дьюї, проголосивши дитину Сонцем, центром педагогічного всесвіту, висунув і новий принцип побудови навчальних програм: „Від дитини – до світу і від світу – до дитини”. На зміну колишньому предметоцентризму прийшли комплексні теми, що концентрично розширювалися у міру дорослішання дитини: сім'я – школа – район – місто – країна – людство – Вселенна. Відповідно розширювався і зміст освіти.

У вітчизняній педагогіці початку XX століття було також немало цікавих пошуків на шляху інтеграції освіти. В початковій школі найперспективніше просування в цьому напрямі було здійснено „Кружком Московських міських вчительок” під керівництвом педагога–новатора Н. І. Попової. Вчителі виробили власну оригінальну програму, в основі якої знаходилася ідея можливо більш повного об'єднання предметів в інтеграційний курс. При цьому провідне місце в початковій школі повинні були зайняти дві області знань: природознавство – знайомство дитини з оточуючою її природою й суспільствознавство – знайомство з людьми, суспільством, установами й обов'язками. Підкреслювалися „глибокі і широкі” взаємостосунки між гуманітарними та природними предметами.

Відносно граматики і арифметики наголошувалася можливість їх об'єднання з іншими предметами через матеріал, який брався з відповідних областей знань. Таким чином, висувалася ідея вивчення в початковій школі одного „предмету” – світознавства, інтегруючого в собі всю решту дисциплін в єдиний освітньо–виховний комплекс.

Велика увага до інтеграції навчального матеріалу, встановленню міжпредметних зв'язків приділялася в матеріалах реформи школи (1915–1916 рр.), що проводилася під керівництвом міністра народної освіти графа П. І. Ігнат'єва.

В цьому плані передбачалося ввести спеціальний курс „Родинознавство”, головним змістом якого були б спостереження учнів за навколишнім життям і вивчення зібраного матеріалу. Передбачалася достатньо широка програма цієї дисципліни, що включала такі сфери, як Природа, тваринний світ, Людина (населення, матеріальна, духовна й суспільна культура). Як інтегруючий стрижень встановлювалися концентричні круги: школа – вулиця – село (або місто) з околицями – повіт (з рідною волостю) – губернія.

Але свого апофеозу інтеграція досягла в 1920 роки. Вже Схеми Державної Вченої Ради виділили три головні блоки, які задавали спрямованість змісту освіти: суспільствознавство – працезнавство – природознавство. Навчальні

предмети в цій логіці позбавлялися своїх самостійних завдань. Вони або повністю розчинялися в інтеграційних курсах, (це називається амальгуванням), як у початковій школі, або зберігалися в середній ланці, але повинні були працювати своїм змістом на вивчення комплексних тем: „Місто”, „Фабрика”. Водночас історія, географія і література до 1927 року були інтегровані в курс суспільствознавства. Проте на початку 30–х років всі ці новаторські педагогічні пошуки були перервані, і школа надовго повернулася до традиційної наочної системи освіти. З другої половини 80–х років інтеграційні підходи у вітчизняній освіті знов починають грати домінуюче значення.

Як правило, використовуються чотири основні підходи: об'єднують зміст окремих дисциплін в інтеграційні курси (родинознавство); вирішують всі дисципліни вивчати тільки в творчо розвиваючій парадигмі; перекладають освітній процес на комп'ютерну основу; домовляються про загальні для всіх педагогів способи комунікативного спілкування з учнями на уроках (герменевтика). Створюються й нові предмети як синтетичного характеру („Світова художня культура”), так штучно сконструйовані метапредмети („Знак”, „Число”, „Символ”) (П. Р. Атутов, І. В. Кошмина) [1; 2].

Таким чином, прагнення до інтеграції навчального матеріалу, поза сумнівом, є природною і провідною тенденцією всесвітнього й вітчизняного освітнього процесу. Сьогодні проблемі інтеграції надається велика увага в процесі організації навчання й освіти.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології підготовки майбутніх учителів до реалізації міжпредметних зв'язків у початковій школі.

Література

1. Атутов П. Р. Межпредметные связи. – М. : Просвещение, 1979. – 134 с.
2. Кошмина И. В. Межпредметные связи в начальной школе. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 142 с.

Н. Леушкина

– педагог–психолог, учитель английского языка МОУ Старомайнская СОШ № 2 Ульяновской области; соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПКПРО

УДК 378

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

В статье представлен анализ тех личностных характеристик подростков, которые определяют эффективность формирования у школьников учебной и социальной возможности их успешности, прогнозирования в образовательном процессе. В исследовании изучались мотивация к достижению успеха, уровень субъективного контроля, самооценка, субъектность в образовательном процессе, автономность/зависимость личности и уровень тревожности.

In the article the author analyses those personal characteristics of teenagers which determine the effective development of educational and social success and the opportunity to forecast them in the process of education. Motivation of achievement, level of subjective control, self-appraisal, subject in an educational process, stand-alone/dependence of a personality and level of anxiety were examined in the research.

В современной системе образования под влиянием гуманистических идей [5;6] осуществляется постоянный поиск инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса и обеспечению оптимальных условий для развития учащихся. Акцентируется необходимость центрирования образовательного процесса на интересах и возможностях учащихся, с одной стороны, и в то же время усиление их собственной ответственности за свои учебные результаты, с другой стороны. Необходимым является выявление причин затруднений учащихся, изучение условий достижения ими учебной и социальной успешности и, соответственно, возможность педагогического прогнозирования успеха.

Разделим данные условия на **внешние** (психологический климат; характер взаимоотношений между детьми и родителями, одноклассниками, учителями и пр.) и **внутренние** (интерес к социально-значимой деятельности, сформированность/несформированность определенных личностных характеристик, а также психических процессов в соответствии с возрастными нормами и т.д.).

В контексте формирования учебной и социальной успешности учащихся мы склонны считать наиболее важными и существенными субъективные (внутренние, личностные) факторы – степень сформированности определенных личностных характеристик учащихся. В нашем исследовании изучаются самооценка, мотивация к достижению успеха, уровень субъективного контроля, уровень субъектности в образовательном процессе, автономность/зависимость личности, уровень тревожности.

В рамках рассмотрения проблемы формирования социальной успешности мы придерживаемся позиции А.А. Бодалева, А.А. Деркача [1;2] и др., которые связывают социальную успешность с самой личностью, механизмами понимания, восприятия социального успеха и отношения к нему личности. С этой точки зрения социальная успешность рассматривается как деятельностная реализация личностью стремления обрести дело своей жизни, отвечающее ожиданиям общества, как осознанная и ответственная самореализация личности в обществе.

Иными словами, проявление социальной успешности заключается в **самореализации личности в социально-значимой деятельности и конструктивном взаимодействии с окружающими.**

Самореализация (самоактуализация), личностный рост и развитие – основные идеи гуманистической психологии. Вслед за представителями данного направления К. Роджерсом, А. Маслоу, В. Франклом [5;6] мы рассматриваем самореализацию как поэтапный, последовательный, циклический процесс.

Пользуясь терминологией О.В. Хухлаевой [7], назовём этап осознания себя аксиологическим компонентом, этап осознания опыта – инструментально-технологическим, а этап осознания роста – потребностно-мотивационным компонентом достижения успешности.

Аксиологический компонент предполагает осознание человеком ценности, уникальности себя и окружающих, единство со всей полнотой мира. Из этого вытекает наличие позитивного образа «Я», то есть абсолютного принятия самого себя и других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей, убеждения о ценности человеческой жизни, как своей, так и чужой.

Осознание себя соотносится ассоциируется с полученными результатами, чувством удовлетворенности/неудовлетворенности в связи с итогами деятельности, колебанием уровня самооценки, ожиданием дальнейшего успеха/неуспеха и т.д. Также для осознания себя важны ответственность, интеллектуальная активность, уровень субъективного контроля.

Инструментальный компонент предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать сознание на самом себе, своём внутреннем мире и своей роли во взаимоотношениях с другими. Для достижения успеха важны умения человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий как своего поведения, так и поведения окружающих. Осознание собственного опыта – это, прежде всего, рефлексивное осмысление учащимися причин успехов и неудач, анализ условий организации собственной деятельности.

Потребностно–мотивационный компонент характеризуется наличием у человека потребности в саморазвитии, самоизменении и личностном росте. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития. Он должен полностью принять ответственность за свою жизнь и стать, по выражению В.И. Слободчикова, «автором собственной биографии».

Осознание роста своих возможностей нацеливает на поиск способов закрепления успеха, активизирует попытки учащихся найти пути преодоления имеющихся трудностей, направляет на развитие гибкой саморегуляции в изменяющихся условиях, на изучение чужого опыта в преодолении трудностей. При этом все большую значимость в процессе деятельности приобретает субъектная позиция личности.

Мы считаем, что достижению учащимися школьной успешности способствуют высокий уровень субъектности личности в образовательном процессе, адекватная самооценка, мотивация на успех, автономность личности в учебной деятельности, интернальный субъективный контроль, низкий уровень тревожности.

Рассмотрим названные личностные характеристики подробнее как основу для педагогического прогнозирования учебной и социальной успешности учащихся.

Мотивация на успех. Сегодня нет сомнений в том, что на успешность учебной деятельности влияет интеллектуальный уровень развития личности. Однако экспериментальные исследования А.А. Реана, В.А. Якунина и Н.И. Мешкова доказали, что не существует значимой связи интеллекта ни с успеваемостью по специальным дисциплинам, ни с успеваемостью по

общественно–политическим предметам [3]. «Сильные» и «слабые» учащиеся отличаются друг от друга прежде всего по уровню мотивации учебной деятельности.

По определению А.А. Реана, мотивация – это «вся совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т.п., что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще» [4].

Мотив может характеризоваться количественно (сильный – слабый) и качественно (внутренний и внешний). Но такое деление мотивов является недостаточным для понимания их сущности. Сами внешние мотивы могут быть *положительными* (мотивы успеха, достижения) и *отрицательными* (мотивы избегания, защиты). Одним из условий успешности/неуспешности подростка как учебной, так и социальной, следует считать сформированность *мотивов достижения успеха или избегания неудачи*.

Мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи – с тревожностью и защитным поведением.

Оба эти мотива формируются еще в младшем школьном возрасте в ведущей для этого возраста учебной деятельности. Если родители и учителя, другие значимые взрослые мало поощряют ребенка за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению каких–либо успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов и поощрений ребенка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

Как известно, мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации учащийся, начиная дело, имеет в виду достижение чего–то конструктивного, положительного. Такие ученики обычно уверены в себе, своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность, что и становится основой новых будущих успехов и побед.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Начиная дело, ученик уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этого гипотетического провала, а не о способах достижения успеха.

Учащиеся, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах, стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впадать в паническое состояние. Ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Все это может у ученика сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Развитие эмоционально–волевой сферы. У школьников с недостаточным развитием интеллектуальных умений успеваемость снижается постепенно: образуются пробелы в знаниях, которые препятствуют усвоению нового материала, замедляется развитие свойств умственной деятельности, таких как активность,

подвижность и самостоятельность; закрепляются дефекты внутренней организации учебной деятельности, самоконтроля и самостоятельной рефлексии на решение учебных задач, на оценку требований к успеваемости.

Неорганизованность, неумение выполнить намеченное, нехватка времени порождают неуверенность в своих силах, создают атмосферу эмоционального дискомфорта, тревоги и напряженности. Все это в целом ведет к снижению успеваемости, ухудшению учебных результатов, усиливает эмоциональное неблагополучие школьника и закрепляет за ним неуспех.

Как известно, определенный уровень тревожности – естественная и обязательная характеристика активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный (или желательный) уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность.

Однако повышенная тревожность оказывает негативное воздействие на личностное развитие; наличие тревожности указывает на его неблагополучие, поскольку тревога обычно обусловлена ожиданием неуспешности, неудач в социальном взаимодействии и невозможностью идентифицировать источник опасности. Она может проявляться как беспомощность, неуверенность в себе, ощущение бессилия перед внешними факторами.

Закрепившись, тревожность, становится достаточно устойчивым образованием. Подростки с повышенной тревожностью оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности, снижает нацеленность на достижение успеха.

Ответственность. Локус контроля. Понятие локуса контроля в его современном понимании было введено в психологию американским психологом бихевиоральной ориентации Дж. Роттером. Говоря о локусе контроля личности, имеют в виду склонность человека видеть источник управления своей жизнью либо преимущественно во внешней среде, либо в самом себе. По Дж. Роттеру, существует два типа локуса контроля: интернальный и экстернальный. Об интернальном локусе контроля говорят тогда, когда человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями. Об экстернальном локусе контроля говорят, если человек склонен приписывать ответственность за все происходящее внешним факторам – другим людям, судьбе, случайности, окружающей среде.

Во многих исследованиях установлено, что интерналы более уверены в себе, более спокойны и доброжелательны, более популярны. Экстерналов же отличают повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформность, меньшая популярность.

Слабость воли, неорганизованность, действие по наиболее сильному мотиву, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели вопреки ее объективной значимости – это часто встречающиеся характеристики в портрете «типичного подростка». Сами подростки очень озабочены проблемой управления своим поведением: в их самоописаниях преобладают указания на недостаток волевых качеств. Объясняя причины «волевой слабости» подростков,

Л.С. Выготский говорил, что для подростка характерна «не слабость воли, а слабость цели». Другими словами, подросток уже имеет возможности для управления своим поведением, которое привело бы к достижению поставленной цели, но у него еще нет целей, ради которых следовало бы проводить такое поведение в жизнь [3].

Субъектность личности в образовательном процессе. По мнению К. Роджерса [5], ученик должен обучаться сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно–когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Учащийся может научиться чему–либо лишь учась самостоятельно, ибо в этот процесс вовлекаются и чувства, и отношения, и мысли, и действия самого школьника. При таком обучении он становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, в чем и следует видеть главный смысл образования.

Основными признаками субъектности являются *самостоятельность* (способность к независимым действиям, решениям, проявлению собственной инициативы и в выборе целей, и в выборе способов их достижения; готовность и способность совершать какие–либо действия собственными силами); *активность* (стремление человека выйти за собственные пределы, расширить сферу своей деятельности и общения, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний, предпочтений); *готовность к выбору* как осознание своей ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения. Процесс выбора стимулирует самопознание, ответственность за достигнутый результат, личную причастность к жизненным обстоятельствам через определение своих целей и способов их достижения.

В некоторых случаях целесообразно рассматривать такие качества, как самостоятельность, ответственность, уверенность в себе и др. в комплексе, и тогда речь идет об *автономности/зависимости* ученика в образовательном процессе [4]. «Автономные» ученики проявляют в учебной деятельности следующие качества: настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы и т.д. Для «зависимых» же характерно то, что эти качества у них почти не обнаруживаются, их учебная деятельность связана, в основном, с опорой на указания со стороны педагога, с ориентацией на советы, подсказки.

Особенности Я–концепции подростка. В подростковом возрасте ребенок начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Составляющую Я–концепции, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, принято называть самооценкой [3]. Адекватный уровень самооценки способствует формированию у подростка уверенности в себе, самокритичности, настойчивости. Обнаруживается также определенная *связь характера самооценки с учебной и социальной успешностью*. Подростки с адекватной самооценкой имеют более высокий уровень успеваемости, у них нет резких скачков успеваемости и наблюдается более высокий общественный и личный статус. Подростки с адекватной самооценкой имеют большое поле интересов,

активность их направлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, которые умеренны и целесообразны, направлены на познание других и себя в процессе общения.

Самооценка воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, мотивации, уверенности в своих силах. Учащиеся, представления которых о себе не допускают высоких достижений, обычно реализуют эти представления и учатся плохо. И наоборот, ученики, обладающие высокой самооценкой и позитивными представлениями о своих учебных способностях, обычно учатся гораздо лучше.

По результатам проведенного нами исследования, на высоком уровне статистической значимости можно утверждать, что успешные ученики обладают более высоким уровнем субъектности в образовательном процессе, значительно мотивированы на успех и автономны. Самооценка успешных учеников – выше самооценки неуспешных учеников. Нами получены результаты, что успешные ученики интернальны в области достижений, неудач, межличностных отношений. На статистически значимом уровне неуспешные ученики более тревожны. Причем, выборочная дисперсия данных общей тревожности равна 13 (очень высокий показатель), что доказывает большой разброс данных по этому показателю в выборке неуспешных учеников – от крайне низких до крайне высоких. Это, в свою очередь, подтверждает наше предположение о том, что очень низкий уровень тревожности – это также показатель неблагополучия, так как ребенок уже заблокировал свои страхи под маской спокойствия и даже равнодушия. Неуспешные ученики более подвержены переживанию социального стресса, страху несоответствия ожиданиям окружающих, ситуации проверки знаний, проблемам и страхам в отношениях с учителями. У них фрустрирована потребность в достижении успеха. Однако заметим по поводу такого показателя, как страх самовыражения, что статистически достоверных различий не обнаружено, то есть страх самовыражения присущ как неуспешным, так и успешным ученикам практически в равной степени.

Таким образом, анализ динамики развития личностных характеристик подростков делает возможным педагогическое прогнозирование их успеха. Для обеспечения учебной и социальной успешности учеников необходимы своевременное выявление и коррекция таких личностных характеристик, как зависимость, низкий уровень субъектности в образовательном процессе, мотивация на избегание неудач, заниженная самооценка, повышенная тревожность, экстернальный уровень субъективного контроля. Готовность педагога к развитию названных личностных качеств в образовательном процессе позволит обеспечить достижение школьниками учебной и социальной успешности и закрепить стремление к ним.

Литература

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалёв. – М., 1982.

2. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А.Деркач, Е.В. Селезнева. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
3. Психология подростка: учебник / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2006. – 480 с.
4. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум / А.А.Реан. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2006. – 255, [1] с.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М., 1994.
6. Романин, А.Н. Гуманистическая психология и психотерапия: учеб. пособие / А.Н. Романин. – М.: КНОРУС, 2005. – 208 с.
7. Хухлаева, О.В. Как сохранить психологическое здоровье подростков (пособие для школы) / О.В.Хухлаева. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.

М. Лукьянова

– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, зав. НИЛ психолого–педагогической и социологической диагностики Ульяновского Института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

УДК 378

**СИСТЕМНО–КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ
УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПОДХОДА**

В статье представлены критериальные характеристики эффективного освоения учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, анализируются результаты диагностики готовности учителя к личностно ориентированному взаимодействию.

In the article the system complex diagnostics of readiness of the teacher for realisation of the person focused approach in the pedagogical activity and definitions of efficiency of process of its formation in the conditions of the professional environment are presented.

Концептуальная модель формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности строится на признании факта, что профессиональная среда выступает ведущим системообразующим фактором в объединении всех усилий и в создании условий для освоения личностно ориентированной педагогической деятельности, для формирования готовности учителя к ней.

Теоретическое осмысление исследуемой проблемы обратило наше внимание на тот факт, что содействовать формированию профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода можно в процессе его реальной профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях конкретного образовательного учреждения [1].

Одна из важных задач нашего исследования состояла в разработке адаптированной к практике методики системно–комплексной диагностики готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в

педагогической деятельности и определении эффективности процесса ее формирования в условиях профессиональной среды.

В концепции формирования готовности подчеркивается необходимость активного (субъектного) включения самого педагога в процесс достижения этого результата как обязательное условие успешности. Субъектная позиция при реализации системно–комплексной диагностики обеспечивается через оценивание и выбор предлагаемых диагностических программ в контексте индивидуальных развивающих целей профессиональной деятельности, личностных смыслов и интересов; включенность в исследовательский процесс не только как участника диагностики, но и "разработчика" диагностического инструментария; запрос педагога на индивидуальное консультирование по результатам диагностики с целью их осмысления и анализа. Это делает системно–комплексную диагностику в ее конкретно–практическом варианте реализации *индивидуальным диагностическим маршрутом* педагога, соответствующим его целям, запросам, уровню сформированности личностно ориентированной педагогической деятельности.

Системно–комплексная диагностика содержит в своей структуре несколько содержательно–смысловых блоков.

I блок диагностики "Психолого–педагогическая компетентность учителя как сущностная основа готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности". Психолого–педагогическая компетентность учителя рассматривается как сущностная основа и интегративный показатель готовности к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности. Профессионально значимые личностные качества – системообразующий компонент психолого–педагогической компетентности – включается в число составляющих названной профессиональной готовности учителя. Результаты диагностики по данному блоку позволяют оценить степень продвижения учителя по пути профессионально–личностного становления. Сформированность профессионально значимых личностных качеств указывает на способность учителя осуществлять личностно ориентированное взаимодействие, стремление к освоению гуманитарной среды.

II блок диагностики "Личностные характеристики готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности". Данный диагностический маршрут позволяет педагогу стать субъектом процесса формирования желаемой готовности, организующегося на основе его личностных смыслов, принятых гуманистических ценностей и отношений. Тот диагностический маршрут предполагает изучение в динамике следующих показателей: осознанность выбора учителем развивающей, личностно ориентированной педагогической системы; выраженность мотивации на достижение успеха; уровень сформированности (принятия) гуманистических ценностей; сформированность внутреннего локуса контроля; уровень развития потребности в самоактуализации. Взаимодополняя друг друга, эти личностные характеристики делают возможными личностный рост педагога и его направленность в

деятельности на развитие личности ученика, что и является основными характеристиками личностно ориентированной педагогической деятельности.

III блок диагностики "Освоение учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности". В рамках данного диагностического маршрута определяются степень продвижения учителя в освоении личностно ориентированного подхода, наличие изменений в способах и характере педагогической деятельности на последующих этапах формирования готовности по сравнению с первоначальным уровнем владения личностно ориентированной деятельностью, сформированность ее основных структурных компонентов (целевого, операционального, рефлексивно–оценочного). Этот диагностический маршрут практически совпадает с процессом непосредственного субъектного включения учителя в личностно ориентированную педагогическую деятельность, проектирования и реализации личностно ориентированного урока.

IV блок диагностики "Развитие личностных качеств учащихся под влиянием личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности". Задачи данного диагностического маршрута состоят в выявлении влияния личностно ориентированной педагогической деятельности учителя на развитие личностных качеств учащихся. Выбор личностных качеств учащихся, приоритетных к развитию и диагностике, обосновывается возможностью их формирования в учебном процессе, а также необходимостью развития у школьников прежде всего тех параметров, на которые изначально направлено личностно ориентированное образование. Каждый диагностический блок обеспечен соответствующим диагностическим инструментарием.

Выделение четырех содержательно–смысловых блоков в системно–комплексной диагностике четко указывает на критериальные характеристики эффективного освоения учителем личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, сформированности соответствующей готовности. Критериальными характеристиками являются:

- повышение психолого–педагогической компетентности учителя;
- уровень сформированности личностных параметров учителя, обеспечивающих принятие и освоение личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности;
- уровень освоения учителем личностно ориентированной педагогической деятельности;
- динамика в личностном развитии учащихся под влиянием личностно ориентированной деятельности.

Выдвинутые нами критерии эффективности процесса формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода подтвердились полученными результатами.

Положительные изменения были отмечены в развитии психолого–педагогической компетентности. Позитивная динамика наблюдалась по каждой из составляющих психолого–педагогической компетентности: психолого–педагогической грамотности, психолого–педагогическим умениям и профессионально значимым личностным качествам. В опытно–

экспериментальной работе подтвердилось наше предположение о том, что, психолого–педагогическая компетентность выступает сущностной основой профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода, а развитие психолого–педагогической компетентности и ее системообразующего элемента – профессионально значимых личностных качеств следует рассматривать в качестве ведущей стратегии формирования готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности. Коэффициенты корреляции между названными параметрами указывают на их прямую связь, на ярко выраженную взаимообусловленность.

Изучение мотивационно–целевого компонента в структуре названной готовности было направлено на выявление соотношения между преобладающей мотивацией в профессиональной деятельности учителя и смыслами, требованиями, характеристиками лично ориентированного подхода. Мы обнаружили, что в представлениях педагогов о профессионализме, о целях и задачах педагогической деятельности остается много декларативного, традиционного и противоречивого. Сам "образ профессии" и смысл собственного предназначения в ней медленно наполняются новым гуманитарным содержанием и целями, которые соответствовали бы требованиям современного общественного развития, личностной ориентации в образовании. Большинство педагогов не склонны видеть причину профессионально–личностных трудностей в себе, далеко не всегда осознают в себе способности выступать причиной необходимых изменений в своей деятельности, в общении.

Анализ данных, полученных при изучении мотивации профессиональной деятельности, позволил выделить четыре группы педагогов в зависимости от доминирующего отношения к педагогической деятельности: позитивно ориентированные на педагогическую деятельность, негативно ориентированные на педагогическую деятельность, индифферентные по отношению к профессии и учителя, находящиеся на данный момент в кризисной ситуации. Сравнение результатов диагностики у учителей названных групп по каждому критерию эффективности формирования изучаемой готовности показало наличие их зависимости от типа отношения к профессии. Более высокий уровень сформированности компонентов готовности в начале опытно–экспериментальной работы был у позитивно ориентированных на педагогическую деятельность учителей. Они же на последующих этапах опытно–экспериментальной работы показывали более успешную динамику в развитии всех компонентов изучаемой готовности. Большой потенциал готовности к реализации лично ориентированного подхода содержат в себе педагоги, находящиеся в данный момент в кризисной ситуации, поскольку наличие профессионально–личностных проблем и трудностей способствует поиску путей их решения, большей открытости личностной информации, постепенному осознанию значимости лично ориентированного подхода как способа творческой самореализации, а потому необходимости обращения к его освоению.

Изучение аксиологического компонента в структуре готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода привело к обнаружению

достаточно частого расхождения между реально действующими (в поведении, в деятельности, во взаимоотношениях) и декларируемыми ценностями. В нашем исследовании мы сосредоточили внимание на выявлении степени сформированности таких гуманистических ценностей, как Познание, Личность (в двух ее ипостасях – "Я как ценность" и "Другой как ценность"), Общественно полезная деятельность и Ответственность, поскольку именно эти ценности считаем приоритетными к развитию у школьников в условиях реализации личностно ориентированного подхода [2]. Диагностика названных ценностей на начальном этапе опытно-экспериментальной работы показала достаточно высокий уровень ценности Познания. Однако при более подробном качественном анализе этих данных выявляется отождествление учителем Познания как процесса с ценностью Знания как результата познания, определенных научных сведений, информации. Подобное отождествление осложняет реализацию личностно ориентированного подхода.

Самые высокие количественные показатели наблюдаем по признанию учителями Ответственности как ценности, что, на наш взгляд, свидетельствует о преобладании в поведении учителя "родительской" (по Э.Бёрну), долженствующей, контролирующей позиции и определенных затруднениях в делигировании ответственности другим субъектам образовательного процесса. Реализация же личностно ориентированного подхода предполагает способность развивать в учениках активность, инициативность, стремление к самореализации, а значит и ответственность как важный признак субъектной позиции в любых видах деятельности.

Обращает на себя внимание факт достаточно низкой сформированности у учителя ценности себя как Личности, что указывает на необходимость акцентировать особые усилия на формировании и развитии аутопсихологического компонента готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. В данном случае обнаруживается значимая взаимосвязь и взаимозависимость в структуре готовности аксиологического и аутопсихологического компонентов, когда позитивная Я-концепция, осознание себя значимым субъектом собственной жизнедеятельности, высокая и адекватная самооценка учителя выступают обязательными условиями успешного личностного развития учащихся в образовательном процессе.

В ходе исследования подтвердилось наше предположение о том, что эффективная реализация личностно ориентированного подхода во многом зависит от соотношения в сформированности конструктивно-технологического и аксиологического компонентов. Расчеты коэффициентов корреляции показали, что между сформированностью гуманистических ценностей у педагога и уровнем владения личностно ориентированной деятельностью существует строгая прямая связь: чем выше уровень сформированности ценностей, тем выше уровень владения всеми компонентами личностно ориентированной деятельности. Полученные результаты подтверждают выдвинутое нами предложение об особой значимости аксиологического компонента и позволяют обратиться к преобразующей идее: если высокий уровень освоения личностно ориентированной педагогической деятельности детерминруется

сформированностью гуманистических ценностей, то достижение высокого уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода возможно посредством формирования этих ценностей.

Результаты диагностики указывают на тесную взаимосвязь между аксиологическим и рефлексивным компонентами готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. Осознание собственных смыслов, целей и ценностей, сущности своей профессиональной позиции играет важнейшую роль в становлении навыка профессиональной рефлексии (что особенно значимо при реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности), без которой работа становится либо дилетантской, либо приобретает технократическую характеристику.

Наряду со структурным анализом результатов системно–комплексной диагностики показательными и информативными являются общие итоги формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода как системного личностного образования. На начало опытно–экспериментальной работы, число педагогов, имеющих низкий уровень готовности к реализации личностно ориентированного подхода, в среднем составил 53,3% от общего числа респондентов (см. табл.1).

Таблица 1

Динамика формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в условиях профессиональной среды (количество респондентов в %)

Уровни готовности	Результаты опытно–экспериментальной работы в группах							
	ЭГ –1		ЭГ – 2		ЭГ – 3		КГ	
	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР	До ОЭР	После ОЭР
Ориентировочно–инструментальный (низкий)	54,18	37,57	50,04	30,44	52,09	25,08	56,87	43,13
Профессионально–прикладной (средний)	31,27	41,63	36,90	47,73	33,38	46,90	31,35	47,05
Творческо–рефлексивный (высокий)	14,55	20,80	13,06	21,83	14,53	27,02	11,78	9,82

Успешность формирования названной готовности, как уже ранее было отмечено, обеспечивается комплексным, системным, многофакторным влиянием выявленных компонентов профессиональной среды. В то же время компоненты в полной мере могут рассматриваться как самостоятельно функционирующие системы и потому являются, с одной стороны, относительно самостоятельными, а с другой – взаимосвязанными и взаимодополняющими друг друга. Отсутствие одного из них скажется на получаемом результате, что и было обнаружено по итогам диагностики.

В первую экспериментальную группу (ЭГ–1) вошли педагоги, в профессиональной среде которых была организована внутришкольная система повышения психолого–педагогической компетентности и система деятельности школьной психологической службы. Во второй экспериментальной группе (ЭГ–2) проверялась эффективность поисково–исследовательской и экспериментальной работы по освоению учителем личностно ориентированной педагогической деятельности. Для учителей третьей экспериментальной группы (ЭГ–3) был обеспечен весь комплекс выделенных нами педагогических условий организации личностно–развивающей профессиональной среды.

Анализ данных в табл.1 показывает положительную динамику в изменении уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода. За время опытно–экспериментальной работы отмечено стабильное увеличение количества педагогов, у которых произошел переход на более высокий уровень названной готовности. При этом в ЭГ–1 число учителей с высоким уровнем готовности увеличилось на 6,25%; в ЭГ–2 увеличение произошло на 8,77%; в ЭГ–3 – на 12,49%, тогда как в контрольной группе наблюдалось некоторое снижение количества учителей с высоким уровнем – на 1,96%. Также произошло уменьшение числа педагогов, находящихся на низком уровне готовности к реализации личностно ориентированного подхода: в ЭГ–1 – на 16,61%; в ЭГ–2 – на 19,6%; более всего в ЭГ–3 – на 27,01%; но менее всего в КГ – на 13,74%.

Повышение уровня готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в условиях профессиональной среды могло произойти либо вследствие случайных причин, либо под влиянием ее целенаправленной системной структуризации в соответствии с концепцией. Достоверность полученных данных проверялась по критерию χ^2 Пирсона. По расчетным данным в ЭГ–1 и ЭГ–2 с вероятностью 0,05 было доказано преимущество нулевой гипотезы перед альтернативной, так как в названных группах $T_{набл.} < T_{крит.}$. При этом в ЭГ–3 было получено $T_{набл.} > T_{крит.}$ (см. табл.2). В соответствии с полученным результатом правомерным является вывод о том, что введение комплекса педагогических условий в рамках целенаправленно структурированной профессиональной среды позволило обеспечить эффективное формирование готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

Выявленная динамика формирования готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода указывает на значимые различия между экспериментальной (ЭГ–3) и контрольной группами. Итоги диагностики указывают на то, что в условиях целенаправленно организуемой личностно–развивающей профессиональной среды более динамично формируются все компоненты профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, происходит продвижение большинства учителей к высокому (творческо–рефлексивному) и среднему (профессионально–прикладному) уровням названной готовности (см.табл. 1).

Достоверность различий между начальными и итоговыми количественными данными, а также в целом изменений в распределении учителей по уровням

профессиональной готовности к реализации лично ориентированного подхода проверялась с помощью многофункционального статистического ϕ – критерия Фишера (угловое преобразование Фишера), который предназначен для сопоставления выборок по частоте встречаемости исследуемого эффекта и оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, где зарегистрирован интересующий нас эффект.

Таблица 2

Значение критерия χ^2 в экспериментальных группах учителей

Группы	Значение χ^2
ЭГ-1	2,35
ЭГ-2	3,29
ЭГ-3	6,44
Т крит. = 5,99	

Для выявления той точки распределения, которая выступает как критическая (где различие между двумя группами является наибольшим) при разделении всех испытуемых на тех, у кого "есть эффект" и тех, у кого "нет эффекта", в сочетании с данным критерием использовался λ – критерий Колмогорова–Смирнова в целях достижения максимально точного результата. При этом сопоставлялись итоговые результаты экспериментальной группы с ее собственными данными, полученными на начальном этапе исследования, контрольной выборки однородных педагогических коллективов на начальном и заключительном этапах исследования, а также итоговые результаты экспериментальной группы с контрольной. Количественные данные, полученные при диагностике контрольной и экспериментальной групп учителей, сравнивались друг с другом (см.табл. 3).

Таблица 3

Оценка достоверности сдвигов в формировании готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода

Сравниваемые группы – экспериментальная и контрольная		Эмпирические значения ϕ – критерия	Уровень статистической значимости (p)	Значимость изменений
ЭГ-3 (до ОЭР)	ЭГ-3 (после ОЭР)	3,78	< 0,001	Значимо
КГ (до ОЭР)	КГ (после ОЭР)	1,23	0,10	Не значимо
ЭГ-3 (до ОЭР)	КГ (до ОЭР)	1,55	0,057	Не значимо
ЭГ-3 (после ОЭР)	КГ (после ОЭР)	2,54	0,004	Значимо

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в специально созданных условиях более интенсивно происходят позитивные сдвиги во всех компонентах и в целостности исследуемого личностного образования. Вместе с тем, даже в этих условиях особым образом структурированной лично-

развивающей профессиональной среды формирование готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности не представляет собой линейный, однонаправленный процесс постепенного перехода от одного уровня к другому. Нами была отмечена переменчивость траекторий данного продвижения. Сроки формирования профессиональной готовности к реализации личностно ориентированного подхода специфичны и неодинаковы для разных учителей.

Таким образом, формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности следует рассматривать как сложный, закономерный процесс влияния на количественные и качественные изменения в компонентах названной готовности. В процессе формирования готовности к реализации личностно ориентированного подхода педагог проходит ряд уровней: ориентировочно–инструментальный, профессионально–прикладной, творческо–рефлексивный. Критериальную основу уровневой характеристики профессиональной готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности составляет степень продвижения педагога в достижении субъектности, ценностной и деятельностной определенности в рамках гуманитарной парадигмы. В специально созданных условиях более интенсивно происходят позитивные сдвиги во всех компонентах и в целостности исследуемого личностного образования. Однако наблюдается переменчивость траекторий данного продвижения, неоднозначная соуровневость и согласованность компонентов готовности.

Литература

1. Лукьянова М.И. Готовность учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: концепция формирования в условиях профессиональной среды: Монография /М.И.Лукьянова. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. – 440 с.
2. Лукьянова М.И. Психолого–педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: Методическое пособие /М.И.Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.

Н. Сосновских

– педагог–психолог МОУ СОШ №71 г.Ульяновска; соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского ИПКПРО

УДК 378.674

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье анализируются результаты диагностики развития личностных качеств учащихся под влиянием личностно ориентированного взаимодействия на уроке. Представлена динамика таких личностных характеристик, как субъектность в образовательном процессе, мотивация к достижению успеха, принятие гуманистических ценностей, стремление к самоактуализации.

In the article the results of diagnostics of the development of personal qualities of pupils under the influence of the person focused interaction at a lesson are analysed. Dynamics of such personal characteristics as subjectivity in the educational process, motivation to success achievement, acceptance of humanistic values, aspiration to self-actualisation is presented.

Современная российская школа в настоящий момент находится в сложном периоде поиска и обретения нового смысла существования, без достижения которого невозможно исполнение ее функций как ведущего инструмента образования. В настоящее время осуществление лично ориентированного подхода к образованию сделало насущной потребностью изменения сознания и мировоззрения как учителя, так и ученика.

Специфика лично ориентированного обучения заключается, прежде всего, в том, что усваиваемые знания и способы деятельности являются не самоцелью, а средством, условием реализации не только личностных потребностей, но и общего развития учащихся.

Приоритетными к развитию и к изучению в процессе лично ориентированного взаимодействия на уроке мы выделяем такие личностные характеристика учащихся, как субъектность (субъектная позиция) в образовательном процессе, мотивация к достижению успеха, принятие гуманистических ценностей, стремление к самоактуализации.

Для изучения динамики развития названных личностных качеств под влиянием лично ориентированного взаимодействия был сформирован комплект диагностических методик. Назовём их.

1. Анкета «Субъектность учащихся в образовательном процессе» для учащихся 8–11 классов направлена на выявление позиции школьника в учебной деятельности, степени его активности и ответственности в ходе освоения учебного материала, его социальной роли в учебном процессе, степени осознанности собственных действий и самостоятельности [2].

2. Опросник А.А.Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» для учащихся 8–11 классов применяется для определения выраженности у учащихся мотивационного полюса – на успех или на неудачу, для выявления изменений в развитии обеих тенденций по мере утверждения в образовательном процессе лично ориентированного взаимодействия [4].

3. Методика «Ценности образования», позволяет выявить уровень сформированности у учащихся гуманистических ценностных ориентаций, таких как «Познание», «Личность», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность» [3].

4. Модифицированный вариант «Самоактуализационного теста» для изучения стремления учащихся к самоактуализации личности [2].

Исследование осуществлялось на выборке учащихся 8,9–ых классов на протяжении трех лет. В опросе участвовало 54 человека экспериментальных классов и 47 человек контрольных классов городской общеобразовательной школы.

Целью нашего исследования являлось – проследить динамику развития личностных качеств учащихся экспериментальных классов в течение последующих трех лет в сравнении с контрольными классами, что позволит

наблюдать в процессе исследования картину возрастных изменений под влиянием личностно ориентированного взаимодействия на уроке. Выбор экспериментальных классов определялся ведущим фактором – наличием в данных классах педагогов, участвующих в опытно–экспериментальной работе, заключалась в целенаправленной реализации ориентированного подхода в педагогической деятельности. А в контрольных классах преобладали педагоги, работающие по традиционной системе обучения, не включавшие в учебный процесс приемы и способы личностно ориентированного взаимодействия.

Рассмотрим динамику развития личностных качеств учащихся в личностно ориентированном учебном процессе.

Субъектность. Важной педагогической задачей личностно ориентированного образования является развитие субъектности школьника в процессе учебной деятельности. При создании необходимых педагогических условий развивается субъектная позиция учащегося, которая выражается во внутренней активности (переживании своей причастности к процессу образовывания себя); осознании того, что результат в учебной деятельности, зависит от степени личностных усилий, интеллектуальной включенности в предлагаемый материал; также во внешней активности (выражение своего мнения по поводу обсуждаемой проблемы, обращение к учителю с вопросами и уточнениями, внесение предложений по организации учебного процесса и другое). Диагностика субъектной позиции учеников в экспериментальных и в контрольных классах указывает на разную динамику в развитии данного личностного качества. В экспериментальных классах наблюдается увеличение количества учащихся, имеющих высокий уровень развития данного качества с 9% до 21%, за счет снижения среднего уровня, а также уменьшения количества учащихся с низким уровнем развития. В контрольных классах количество учащихся, имеющих высокий уровень субъектности, по сравнению с первым замером снижается на 7%, количество учащихся со средним уровнем развития остается без изменений, а с низким увеличивается на 13% (Рис.1).

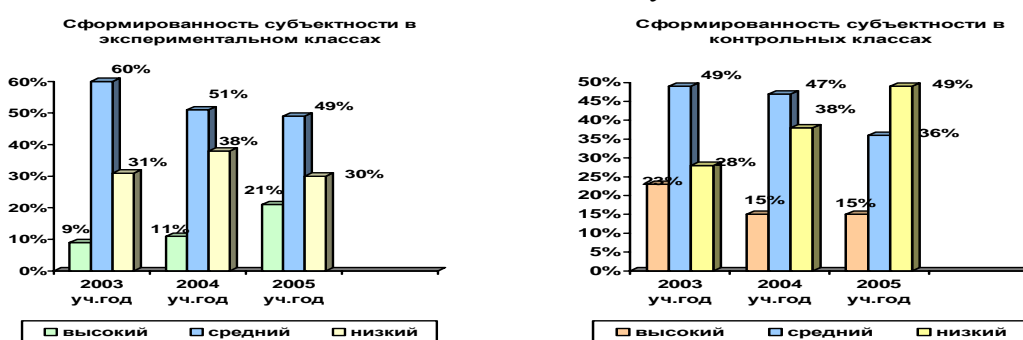


Рис.1. Развитие субъектной позиции.

Таким образом, развитие данного качества идет наиболее успешно в экспериментальных классах. Учащиеся экспериментальных классов проявляют большую самостоятельность в освоении учебной деятельности, значительно ориентированы на выполнение различных видов самостоятельных работ.

Мотивация достижения успеха. В ходе личностно ориентированного взаимодействия особое внимание обращается на формирование мотивации достижения успеха как одного из ядерных свойств личности.

Результаты всех трех замеров, представленные в диаграммах (Рис.2), характеризуют не только образовательную, но и возрастную динамику развития мотивации учащихся, как экспериментальных классов, так и контрольных. По мере внедрения в образовательный процесс личностно ориентированного взаимодействия идет увеличение количества учащихся в экспериментальных классах с 26% до 38% со стремлением к достижению успеха. В контрольных классах отмечается увеличение количества учащихся, мотивированных на неудачу на 5%, что указывает на недостаточное внимание педагогов развитию данного личностного качества.



Рис.2. Развитие мотивации достижения успеха.

Принятие гуманистических ценностей. Важным свидетельством успешности личностно ориентированного взаимодействия на уроке следует считать позитивную динамику в формировании у учащихся гуманистических ценностей, которые направлены на признание уникальности каждого человека и утверждение толерантности. Именно от системы ценностей, которая формируется у ребенка, во многом зависит реализация потенциала личностного развития. В процессе преподавания любого учебного предмета педагогом могут быть созданы условия для развития определенных ценностных ориентаций, способствующих осмыслению учеником обучения.

Динамику развития гуманистических ценностей рассмотрим по исследованию таких ценностных ориентаций как «Познание», «Личность», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность».

Анализируя результаты диагностики ценности «Познание», отмечаем, что количество учащихся в экспериментальных и контрольных классах, имеющих высокий уровень развития данного качества, на протяжении трех замеров увеличивается от 20 до 28%, что указывает на развитие потребности учащихся в познании (Рис.3). У таких учащихся процесс познания вызывает позитивные эмоции, познавательная деятельность приносит им удовольствие и наделена важным жизненным смыслом, восприятие знания является ценностью. Средний же уровень выше представлен в контрольных классах, где наблюдается рост количества учащихся со средним уровнем ценности познания. Низкий уровень

ценности познания достаточно высок, следовательно полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности у учащихся не произошло.

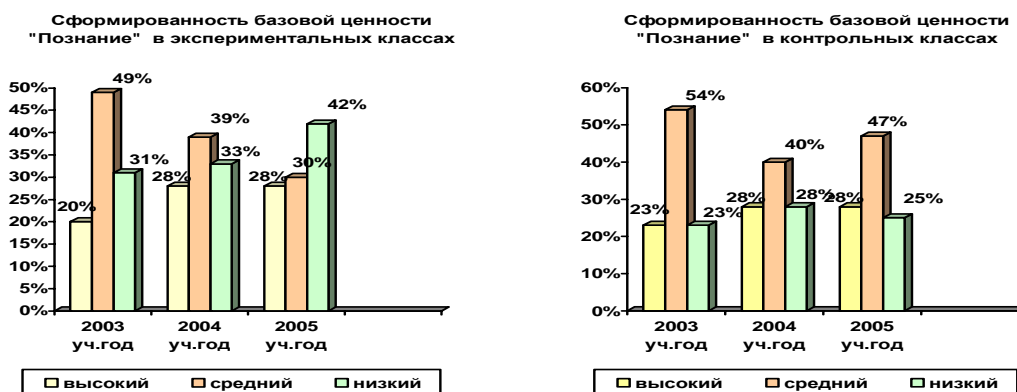


Рис. 3. Сформированность ценности «Познание».

К сожалению, потребность в познании у большинства учащихся остается невысокой. Учащиеся стараются избегать ситуаций, которые требуют от них приложения каких-либо усилий для решения познавательных задач или освоения новых способов учебной деятельности.

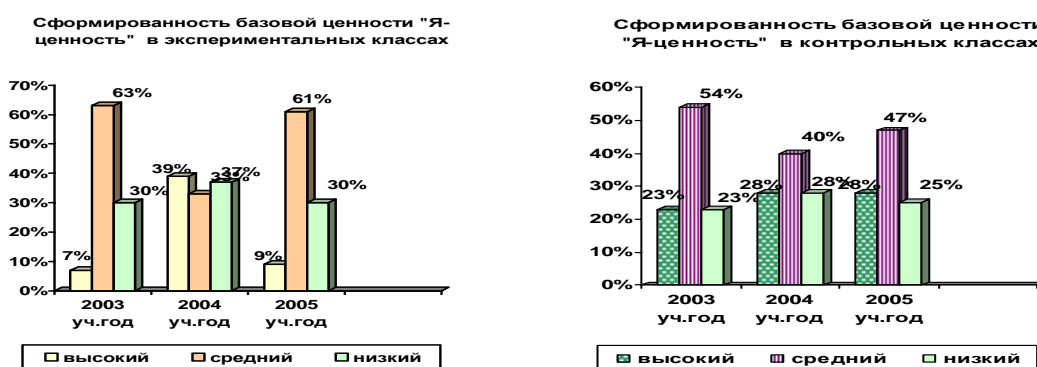


Рис. 4. Сформированность ценности «Личность» («Я-ценность»).

Ценность «Личность» представлена в нашем исследовании в двух аспектах – «Я-ценность» и «Другой-ценность» (Рис.4, Рис.5). Результаты диагностики указывают на трудности формирования позитивного отношения к себе и принятия собственной личности как ценности.

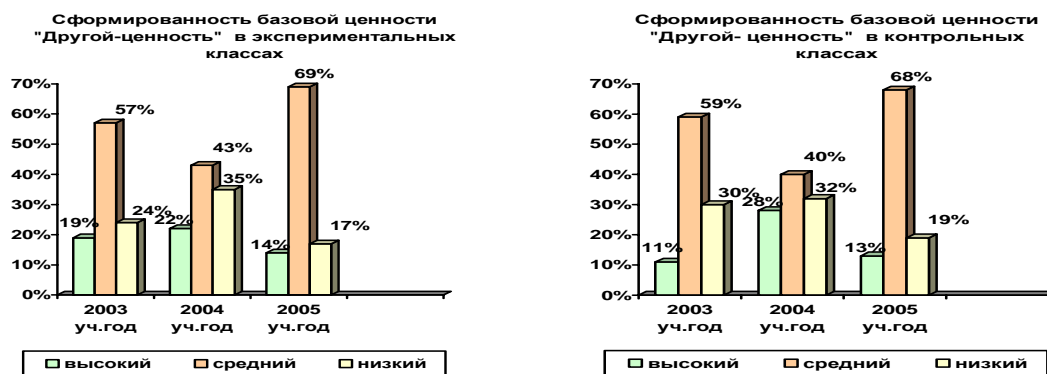


Рис. 5. Сформированность ценности «Личность» («Другой-ценность»).

В развитии у учащихся позиции «Другой–ценность» отметим позитивные изменения как в экспериментальных, так и в контрольных классах. Первоначально у учащихся этих классов наблюдался незначительный спад в принятии значимости межличностного взаимодействия и достижении успешности в социальной адаптации. Затем в ходе экспериментальной работы удалось достичь достаточно четкого признания ценности и значимости другого человека. Однако сохраняется значительное количество учащихся с низким уровнем сформированности ценности личности, что указывает на необходимость более качественного освоения педагогами стратегии личностно ориентированного обучения.

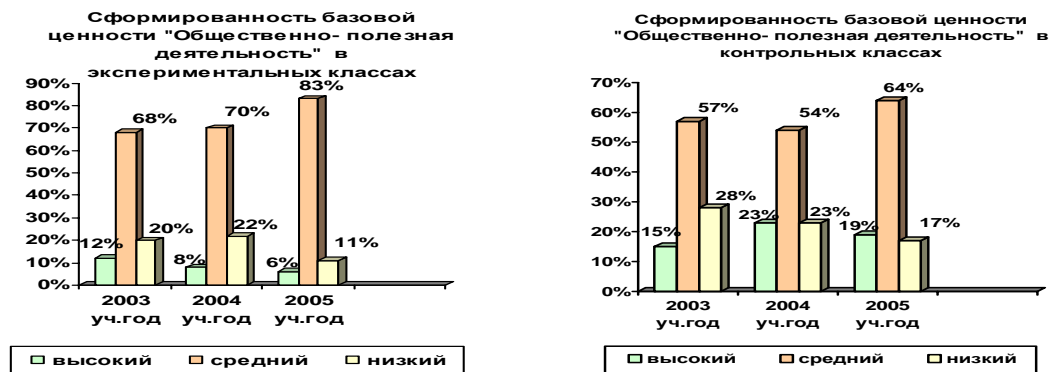


Рис. 6. Сформированность ценности «Общественно полезная деятельность».

Позитивная динамика в экспериментальных классах отмечена по формированию ценности «Общественно полезная деятельность» (Рис.6). Однако, недостаточно представлен высокий уровень этой характеристики, существенно преобладает средний уровень сформированности названной ценности. Скорее это свидетельствует о том, что у учащихся экспериментальных классов в достаточной степени сформировалась значимость общественно полезной деятельности как личностной ценности, они понимают её важность, готовы посвятить ей некоторую часть своего времени, но не всегда это выходит на уровень их личностной инициативы и самостоятельности.

Проводя сравнительный анализ результатов по ценности «Ответственность» (Рис.7), отметим, что некоторые позитивные результаты получены в экспериментальных классах, где наблюдается увеличение количества учащихся, имеющих высокий и средний уровень развития данной ценности и уменьшение количества учащихся с низким уровнем по сравнению с результатами контрольных классов, где практически полученные результаты остались без изменений. Учащиеся экспериментальных классов признают ответственность в качестве базовой составляющей самоактуализирующейся личности, чувствуют ответственность за то, что случается с ними в их жизни, испытывают потребность в обосновании и объяснении совершаемых ими действий; стремятся анализировать свои поступки и считают, что самоанализ является важным жизненным актом любого человека.

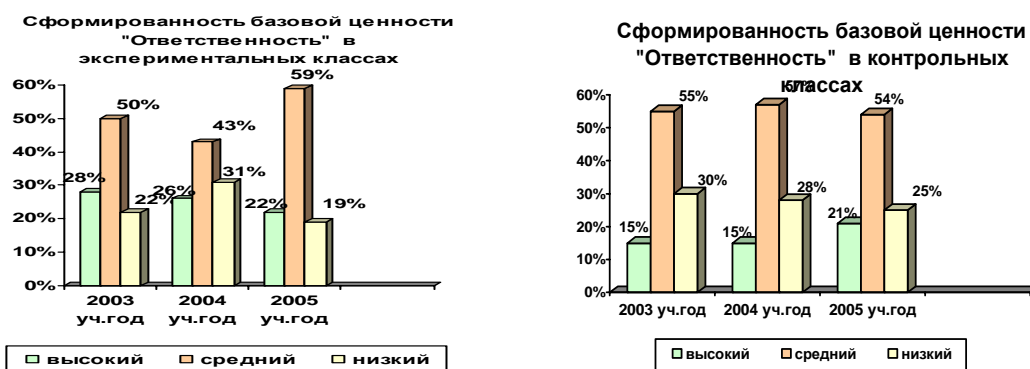


Рис. 7. Сформированность ценности «Ответственность».

Однако, педагогическая задача по содействию ценностной определенности учащихся в экспериментальных классах на протяжении трехлетнего эксперимента не была полностью решена педагогами–экспериментаторами. Как было отмечено, учащиеся экспериментальных классов, показали недостаточную сформированность ценностей «Познание», «Я–ценность» по сравнению с учащимися контрольных классов. В данных классах не произошло полного принятия знаний как ценности, слабо сформировано стремление к организации своей познавательной деятельности, а также недостаточно сформированным является осознание себя как индивидуальности, уверенность в своих силах и личностном потенциале. Но в тоже время не стоит забывать об успешности в развитии таких ценностей, как «Другой–ценность», «Общественно полезная деятельность», «Ответственность».

Следует признать сложность формирования названных ценностных ориентаций школьников и необходимость развития компетентности педагогов в решении этой проблемы.

Стремление к самоактуализации. Выраженность стремления личности к самоактуализации является значимым показателем личностного развития. Направленность личностно ориентированного взаимодействия на формирование этого стремления и повышение уровня самоактуализации за время обучения в школе обеспечивается осознанными, целенаправленными усилиями педагогов, поскольку стремление учащихся может сдерживаться наличием страха самовыражения и многими другими комплексами. В учебном процессе должны создаваться благоприятные социально–психологические условия для развития данного качества.

Динамика в формировании стремления к самоактуализации изучалась по шкалам «Познавательная потребность», «Креативность», «Самопринятие», «Самоуважение» Самоактуализационного теста [1]. Обобщенные результаты представлены на рис. 8 и свидетельствуют о качественном изменении как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

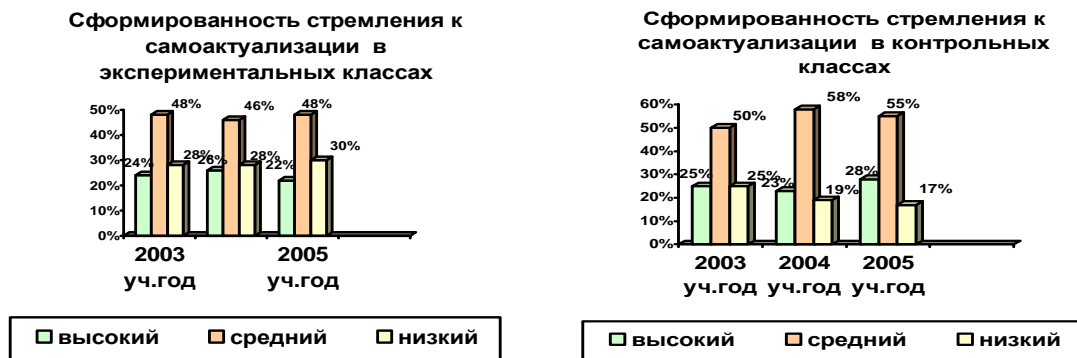


Рис. 8. Сформированность стремления к самоактуализации.

Таким образом, подводя итоги экспериментальной работы по обеспечению лично ориентированного взаимодействия, мы пришли к следующим выводам:

1. Особого внимания и усилий педагогов требуют такие личностные качества учеников как субъектная позиция, мотивация к достижению успеха. Новые методы, приёмы и способы взаимодействия с учащимися в рамках лично ориентированного обучения должны получить приоритетное внимание в профессиональной деятельности учителей.

2. При формировании гуманистических ценностных ориентаций, особое внимание следует обратить на развитие ценностей «Познание» и «Я-ценность» за счет «трансляции» учителем данных ценностей в ходе межличностного взаимодействия в процессе коммуникации, а также посредством включения и встраивания учащихся в образовательный процесс через информационное поле, заданное учителем.

3. Создание условий для развития у школьников стремления к самоактуализации требует особых усилий педагогов. Акцентировать внимание следует на активизации учащихся познавательной потребности, креативности, самопринятия, самоуважения. Стремление человека к возможности более полного выявления и развития своих личностных возможностей, укрепляется в процессе актуализации личностного потенциала.

Развитие личностных качеств учащихся старших классов в процессе лично ориентированного взаимодействия на уроке в целом оказалось успешным. В ходе реализации данной диагностической программы в течение трех лет к исследованию были привлечены и учащиеся 5–7 классов, у которых субъектная позиция, мотивация достижения успеха, ценности образования. Но в возрастной параллели 8–11 классов педагогические воздействия педагогов-экспериментаторов оказались более эффективными. На наш взгляд, это связано с:

1. большей психической зрелостью, которая позволяет старшеклассникам в известной мере быть способными к самостоятельной учебной деятельности, к взаимодействию, как с педагогами, так и с учащимися;

2. формированием самосознания, когда у старшеклассников возникает необходимость оценить особенности своей личности с учетом своих жизненных устремлений. На этой основе усиливается не только потребность в саморазвитии отдельных положительных черт и свойств, но и оформляется

целостность личности. И здесь крайне важна роль учителя, который своим педагогическим мастерством в процессе личностно ориентированного обучения влияет на сознание.

Проведенное нами исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы развития личностных качеств под влиянием личностно ориентированного взаимодействия на уроке. К перспективным направлениям в этой области можно отнести изучение образовательной среды с точки зрения возможностей, которые она предоставляет для обучения и личностного развития учащихся, определения новых психолого–педагогических стратегий и разработки новых программ развития личностных качеств учащихся в процессе личностно ориентированного взаимодействия на уроке.

Литература

1. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест. / Л.Я.Гозман, М.В.Кроз, М.В.Латинская. – М., 1995.
2. Личностно ориентированный урок: Конструирование и диагностика / под ред. М.И.Лукияновой. – М.: Изд–во Педагогический поиск, 2006.
3. Лукьянова, М.И. Психолого–педагогические показатели деятельности школы: теория и практика: методическое пособие / М.И.Лукиянова, Н.В.Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 210 с.
4. Реан, А.А. Психология изучения личности: Учебное пособие / А.А.Реан. – СПб.: Изд–во Михайлова В.А., 1999.

А. Шахмуратова

– заместитель директора по воспитательной работе ГООУ СПО Ульяновское училище культуры, преподаватель педагогики и психологии, соискатель кафедры педагогики и психологии Ульяновского Института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

УДК 378

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО–КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются результаты диагностики личностной культуры студентов как показателя их готовности к будущей социально–культурной деятельности. Высокий уровень личностной культуры будущих специалистов социально–культурной сферы деятельности рассматривается как фактор их успешности и конкурентоспособности.

XXI век объявлен ЮНЕСКО "Веком Образования". Знания, интеллект, культура, всесторонняя образованность, интеллигентность должны стать приоритетными в жизни человечества. Система образования является стратегически важной сферой человеческой деятельности, значимость которой неуклонно возрастает по мере продвижения общества по пути прогресса. Опорной базой или основной инфраструктурой, способствующей формированию всесторонне образованной и культурной личности являются учебные заведения всех уровней и, прежде всего, учебные заведения гуманитарной направленности.

К таким учебным заведениям относится и наше Ульяновское училище культуры.

В нашем учебном заведении выпускники готовятся к профессиональной деятельности в социально–культурной сфере в качестве руководителей досуговых формирований, постановщиков театрализованных представлений, а также преподавателей в учреждениях дополнительного образования детей по специальностям «Хореографическое творчество», «Народное хоровое творчество», «Народное инструментальное творчество», «Постановка театрализованных представлений».

Основным видом деятельности выпускника училища является социально–культурная деятельность, направленная на реализацию государственной культурной политики по всем приоритетным направлениям, разработка и реализация социально–культурных проектов и программ, создание условий для привлечения населения к культурно–досуговой деятельности, обеспечение дифференцированного культурного обслуживания населения в соответствии с возрастными категориями. Согласно Государственному Стандарту Среднего Профессионального образования основными общими требованиями к образованности выпускника являются следующие [6]:

1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
2. Обладать устойчивым стремлением к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний;
3. Иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, осознавать себя и свое место в современном обществе;
4. Знать этические и правовые нормы;
5. Обладать коммуникативной культурой, владеть широким кругозором, уметь осмысливать жизненные явления, проявлять ответственность;
6. Позитивно взаимодействовать и сотрудничать с коллегами;
7. Стремиться к самопознанию и самосовершенствованию;
8. Иметь научное представление о здоровом образе жизни.

Таким образом, общей целью образовательного процесса в училище является не только передача знаний, но и необходимость разностороннего развития личности будущего конкурентоспособного специалиста со средним профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина и патриота, с определенной системой взглядов и качеств личности, способного легко адаптироваться к жизни в обществе и работе в социально–культурной сфере. Время обучения молодых людей в училище совпадает со временем важнейшего этапа социализации, гражданственности, осознанием общественно–значимых ценностей.

Отсюда вытекает необходимость системной постановки воспитательного процесса, создания концепции воспитания личностной культуры будущих специалистов социально–культурной сферы, которая отвечала бы всем современным требованиям, ведь изолировать воспитание от процесса

профессиональной подготовки нельзя. Профессиональное обучение и гуманистическое воспитание должны слиться в органичный процесс формирования личности студента.

Под воспитанием студентов училища мы понимаем вид целенаправленной деятельности преподавателей и студентов по формированию у молодежи определенной системы взглядов и личностной культуры, а главной задачей в воспитательной работе со студентами считаем создание условий для активной жизнедеятельности студентов, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. В используемой нами модели личностной культуры [1;2;3] основополагающими компонентами выступают базисные (фундаментальные) ценности – призвание и любовь.

Призвание – это смысложизненная задача в определенном виде деятельности, решению которой человек посвящает свою жизнь. Эта задача содержит в свернутом виде целую жизненную программу и связывает человека с ценностями добра, истины и красоты. Призвание – это экзистенциальная реальность, которая предвосхищается человеком в переживании. Своеобразие этой реальности состоит в том, что переживается не только ее присутствие, но и ее отсутствие. Призвание формируется, рождается при взаимодействии двух факторов: 1) специфической настроенности человека, его первичной предрасположенности к поиску смысла жизни, своего предназначения в ней, ярко выраженного стремления быть значимым, востребованным в этой жизни и 2) его поисковой активности в плане всей своей жизни, в различных видах деятельности.

Поскольку каждый человек в исполнении своего бытийного призвания с необходимостью входит в глубокую и тесную связь со всеми другими людьми: то в этом процессе его личностная культура проявляется в проживании и реализации другой базовой ценности – *любви*, – обращенности человека к другим людям и его связь с ними. Как еще одна ценность человеческой жизни, любовь – сложное и трудно поддающееся рациональному постижению явление, универсальное и точное определение которого не представляется возможным. [1,с.12].

Уровень сформированности этих ценностей у студентов во многом определяет и общий уровень их личностной культуры.

Работу над созданием концепции воспитания и развития личностной культуры мы решили начать с диагностики уровня развития личностной культуры наших студентов, чтобы определить приоритетные направления в построении воспитательной работы. В исследовании приняли участие студенты–первокурсники. Нами была использована «Методика изучения личностной культуры старшеклассников» [7, с.86].

В исследовании приняли участие 73 человека. Количество анкет принятых к обработке – 72 (один бланк испорчен), из них 10 анкет изъяты из обработки из-за высокого показателя по «Шкале лжи».

Результаты диагностики сформированности личностной культуры старшекласников

Уровни развития	Призвание	Личностное время	Личностное пространство	Предпосылки любви	Личностные отношения	Личностная культура
Высокий	18	30	21	17	12	4
Выше среднего	–	–	–	–	–	9
Средний	38	22	21	33	35	27
Ниже среднего	–	–	–	–	–	17
Низкий	6	10	20	12	15	5

Высокий уровень личностной культуры старших подростков характеризуется осознанным отношением к личностному бытию, ярко выраженной установкой на поиск своего призвания, сформированностью предпосылок любви и готовностью к установлению глубоких эмоционально-насыщенных контактов с другими людьми, умением успешно реализовывать себя в системе межличностных отношений, способности переживать настоящий момент своей жизни в целостности пространства и времени. Студентов-первокурсников, имеющих высокий уровень личностной культуры, было выявлено 4.

Низкий уровень личностной культуры старших подростков прежде всего выражается в отсутствии желания найти свою смысловую задачу и воли к призванию – на данном этапе своего развития студент не проявляет активности в области предметной деятельности, общении, созерцании, самопонимании, самореализации. Такие студенты не готовы к любви как многомерной реальности отношений, так как на данный момент у них не сформированы позитивные установки на себя и другого человека как личность и индивидуальность, на личностные отношения как ценность. Они оказываются неспособными структурировать свое личностное время ради плодотворной самореализации в призвании, любви и вере. 22 студента из всего числа опрошенных показали низкий и ниже среднего уровень. Основная масса первокурсников характеризуется средним уровнем развития личностной культуры (27 чел.).

Качественный анализ полученных данных показывает, что самым низким показателем является критерий «Личностное пространство», что означает недостаточную представленность в жизни студентов их позитивного отношения к образовательному учреждению, где они учатся, и к семье, в которой они воспитываются. Также низок показатель по шкале «Личностные

отношения», что говорит о том, что студенты крайне мало уделяют внимания самовосприятию и самовыражению себя в системе межличностных отношений и, с другой стороны, не признают индивидуальности и ценности других людей.

Также обращает внимание на себя достаточно низкий показатель по шкале «Предпосылки любви». Низкие баллы по шкале «Предпосылки любви» свидетельствуют о несформированности личностных качеств, которые способствуют возникновению любви, неготовности к любовным отношениям. Таких студентов трудно назвать ответственными и добросовестными, они не всегда готовы и не считают нужным открыто проявлять свое уважение и внимание к окружающим людям [3;10].

Низкий показатель по шкале «Личностное время» означает неумение студента связать прошлое, настоящее и будущее в единое целое, они ориентированы лишь на один временной отрезок, считают, что их будущее мало зависит от их стараний и прикладываемых усилий [5].

Таким образом, готовя конкурентоспособного выпускника училища культуры с учетом специфики приобретаемой профессии, при создании концепции воспитания личностной культуры у студентов социально–досуговой сферы деятельности, необходимо особое внимание уделить формированию у студентов умения воспринимать природу человека в целом как положительную, учить их быстрому установлению глубоких и эмоционально–насыщенных контактов с людьми, формировать восприятие индивидуальности другого человека как ценности, развивать коммуникативную культуру. Кроме этого, необходимо формировать умение ценить время, стремление наполнять его важными, значительными делами, глубокими личностными отношениями, решением важных задач, полезных для себя и других.

Наиболее конкретными и актуальными являются следующие задачи:

1. Формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.
2. Воспитание нравственных качеств, интеллигентности.
3. Формирование у студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры.
4. Развитие ориентации на общечеловеческие ценности и высокие гуманистические идеалы культуры.
5. Привитие умений и навыков управления коллективом в различных формах студенческого самоуправления.
6. Сохранение и приумножение историко–культурных традиций училища, преемственность в воспитании студенческой молодежи.
7. Укрепление и совершенствование физического состояния, стремление к здоровому образу жизни, воспитание нетерпимого отношения к наркотикам, пьянству, антиобщественному поведению.

Принципами, ориентирующими воспитание на развитие личностной культуры студентов должны быть:

- Демократизм, предполагающий реализацию системы воспитания, основанной на взаимодействии, на педагогике сотрудничества преподавателя и студента;

- Гуманизм к субъектам воспитания;
- Уважение к общечеловеческим и отечественным ценностям, правам и свободам граждан, корректность, терпимость, соблюдение этических норм;
- Профессионализм, организованность, ответственность, дисциплина и самодисциплина, компетентность;
- Овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками в избранной специальности;
- Рационализм, конструктивность, светскость внутриучилищной жизни, активность (участие в делах училища, художественной самодеятельности, спортивных мероприятиях и др.);
- Патриотизм и гражданственность воспитание уважительного отношения, любви к России, родной природе, родному городу, чувства сопричастности и ответственности за дела в училище.

Литература

1. Винокуров В.И. Проблема ценностей в курсе мировой художественной культуры: Материалы к уроку МХК. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1999.
2. Винокуров В.И. Универсалии личностной культуры (словарь терминов) // Человек в культуре России: материалы VIII Всероссийской научно–практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2000.
3. Винокуров В.И., Мальцева А.П. Любовь как культурно–историческая универсалия (некоторые аспекты): Материалы в помощь учителю. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2000.
4. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М., 1995.
5. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984.
6. Государственный стандарт среднего профессионального образования. – М., 2002.
7. Лукьянова М. И. Моя профессия – детский психолог.– М.: Аркти, 2007.
8. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989.
9. Фромм Э. Искусство любви // Душа человека. – М., 1992.

ЗМІСТ**ВСТУПНЕ СЛОВО**

<i>В. Сипченко</i>	3
СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ	

ВИЩА ШКОЛА

<i>Л. Анісімова</i>	5
ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ НА ОСНОВІ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ	
<i>О. Гайдамака</i>	10
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	
<i>О. Ельбрехт</i>	13
КОНЦЕПЦІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ	
<i>В. Єрємін</i>	20
МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
<i>Ю. Івчик</i>	24
ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РІЗНИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Н. Кравець</i>	30
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ–ТЕХНОЛОГІЙ У САМООСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
<i>Г. Максименко</i>	33
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОГО ЦИКЛУ	
<i>Г. Мартинюк</i>	37
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<i>Ю. Пелех</i>	42
ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО–СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
<i>Н. Разина</i>	46
ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦІАЛА ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ СРЕДИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕННЯ	

<i>О. Іонова, Р. Шаповал</i>	53
АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
<i>М. Роганова</i>	57
КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
<i>С. Седашева</i>	68
СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО-ЦЕНТРОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	
<i>Н. Таскіна</i>	73
СОЦІАЛЬНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ІДГРУНТЯ АДАПТАЦІЇ ДО МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Л. Тишакова, Є. Бондарчик</i>	77
ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>В. Вишневський</i>	83
ВСЕУКРАЇНСЬКА СПІЛКА ВЧИТЕЛІВ ЯК ВІДПРАВНА ТОЧКА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПИРИДОНА ЧЕРКАСЕНКА	
<i>М. Гайдур</i>	88
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	
<i>І. Козацька</i>	91
УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	
<i>О. Новікова</i>	95
ВИВЧЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Х.Я.ГЮББЕНЕТА НА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
<i>Т. Росік</i>	98
ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	
<i>П. Тадесв.</i>	102
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США	
<i>В. Трубіцина</i>	109
ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ТРАДИЦІЙНИХ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЯХ У КНР	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

- О. Гаманюк*..... 117
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА
УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
- О. Земляна* 122
ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ „ДИЗАЙН–СТУДІЇ”
- К. Ритова* 126
ПОНЯТТЯ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В
КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ
- Р. Суровцева*..... 130
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
- Т. Чумахідзе*..... 138
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНО–
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У
ПРИРОДІ

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

- Г. Авдіяни, Г. Мухіна* 142
МЕТОДОЛОГІЧНІ І ГНОСЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
- И. Галацкова*..... 150
ВАРИАТИВНІ ОБРАЗОВАТЕЛЬНІ МАРШРУТИ УЧАЩИХСЯ
В МАССОВОЙ ШКОЛІ І ЇХ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕННЯ
- Н. Грицай* 157
ЕКСКУРСІЇ В ПРИРОДУ ТА ЇХ РОЛЬ В АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З БІОЛОГІЇ
- Л. Шустова* 164
ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

- О. Дмитрієва*..... 171
РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ
АМЕРИКИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ
- С. Омельченко, С. Маховська* 175
АРТ–ПРОПЕДЕВТИЧНА РОБОТА У НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОМУ
ПРОЦЕСІ

ВИХОВАННЯ

- Ю. Бурцева* 179
РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ
- Є. Копилець* 184
ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ У ТЕОРІЇ ЕКОЛОГІЧНИХ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ
- Н. Липа* 189
СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
- Ю. Тракоша*..... 193
УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНО СВДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ
- Н. Харькова* 196
ГНОСТИЧНИЙ ЕТАП ТЕХНОЛОГІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО
ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
- В. Шабанов, О. Жердєва*..... 200
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В
СУЧАСНИХ УМОВАХ

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

- Н. Горбунова* 203
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
- І. Деснова*..... 211
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ БАТЬКІВ ЗА ВИХОВАННЯ
МАЛЮКІВ
- М. Марченко*..... 215
МЕТОДИЧНА РОБОТА КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
- Т. Пономаренко*..... 219
ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ
КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
- Г. Романенко* 226
ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБІЗНАНОСТІ
ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З ОДНОЛІТКАМИ

ПСИХОЛОГІЯ

- Я. Верба* 231
МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА

<i>Н. Леушкіна</i>	234
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК	
<i>М. Лукьянова</i>	241
СИСТЕМНО–КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА	
<i>Н. Сосновских</i>	249
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	
<i>А. Шахмуратова</i>	257
О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО–КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

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” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. УДК.
2. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
3. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами).
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **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.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **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, зноски.

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.

Література друкуються в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

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; tomaluda@mail.ru
Тел.: (8–06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.
З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellekt-invest.org.ua

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.

С. Омельченко

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

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. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на

вічних морально–духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Социальная педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Бібліогр. : в кінці розділів.

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).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLIV)

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 26.02.2009 р. Ум. др. арк. 16,9.

Видавничий центр СДПУ,

84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 84. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56