

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

*Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

Серія: Педагогіка і психологія

№ 34 • 2011 р.

УДК 371+15
ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського.
Серія: Педагогіка і психологія
№ 34 • 2011 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 29 червня 2011 р. (протокол №14)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

В.І. Шахов – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)
М.І. Сметанський – доктор педагогічних наук, професор (заст. головного редактора)
Г.С. Тарасенко – доктор педагогічних наук, професор
Н.Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
О.В. Сухомлинська – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
Г.О. Балл – доктор психологічних наук, професор
Б.А. Брилін – доктор педагогічних наук, професор
Р.С. Гуревич – доктор педагогічних наук, професор
Н.Є. Мойсеюк – доктор педагогічних наук, професор
М.В. Савчин – доктор психологічних наук, професор
В.М. Галузяк – кандидат психологічних наук, доцент
М.І. Томчук – доктор психологічних наук, професор
О.В. Шестопалюк – доктор педагогічних наук, професор

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 34 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – 479 с.

Редактори: **М.О. Давидюк, О.М. Тіщенко**
Комп'ютерний набір і верстка: **Н.Р. Опушко**

© Автори статей, 2011

ЗМІСТ

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

<i>Зубко А.М.</i> УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
<i>Ішук Н.Ю.</i> DEVELOPMENT OF BUSINESS MEETING SKILLS WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	11
<i>Надкернична Л.І.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ.....	15

ДИДАКТИКА

<i>Гуревич Р.С.</i> НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ «ТЕХНОЛОГІЯ» В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	20
<i>Євсюкова Л.С.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ СЕРВІСІВ ВЕБ 2.0	24
<i>Кадемія М.Ю.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕБ-КВЕСТІВ.....	28
<i>Костюк Н.К.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	33
<i>Петлик Л.С.</i> РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ТА АКОМПАНеМЕНТУ.....	38
<i>Тихолаз С.І.</i> МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ.....	41
<i>Ткачук Т.П.</i> ТЕМАТИЧНИЙ ТЕСТ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ З РІДНОЇ МОВИ.....	48
<i>Шмирко Г.О., Швець Л.В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	52

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Акімова О.В.</i> ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ЗМІСТУ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	56
<i>Бойко А.Е.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	60
<i>Каплінський В.В., Хорунжевський Л.Є.</i> СПЕЦИФІКА І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ.....	64
<i>Лебедєв В.К., Лебедєва С.Є.</i> КОЛЕКТИВНЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	68
<i>Лесовий В.Ю.</i> ДО ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ (ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА ТА ПРОПОЗИЦІЇ).....	72
<i>Лобачук І.М.</i> ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	75
<i>Лутковська С.М.</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ, СТРУКТУРИ ТА ФУНКЦІЙ КУЛЬТУРИ.....	78
<i>Петрук В.А., Ляховченко Н.В.</i> ІЗ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ.....	82

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Білявська Л.О.</i> ФАХОВА ПРАКТИКА ЯК НЕВІДЄМНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	86
<i>Борсук К.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	90
<i>Василенко Н.В.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	94
<i>Воронин Д.Є.</i> ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	98
<i>Глушаниця Н.В.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВІОНІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	101

<i>Добіжжа Н.В.</i> ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	106
<i>Дубасенюк О.А., Вознюк О.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВИ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	111
<i>Зайцева К.І.</i> КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ ТВОРЧОМУ ПІДХОДІ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ.....	118
<i>Кирилюк О.Р., Діденко О.В.</i> СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З ТЕХНІЧНИМИ ЗАСОБАМИ ПРИКОРДОННОГО КОНТРОЛЮ	121
<i>Кришталь З.Н.</i> ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІСТИЧНОЇ РИТОРИКИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ.....	126
<i>Лебедєва Н.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	131
<i>Овчаров С.М.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ	136
<i>Орлов В.Ф.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	140
<i>Падалко А.М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРИКІВ	144
<i>Панченко Г.Д., Бойван О.С.</i> ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	147
<i>Радзіховська Л.М.</i> ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ	152
<i>Саєнко Н.В.</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА В СИСТЕМІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	156
<i>Саєнко Т.В.</i> СИНТЕЗОВАНА МОДЕЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ.....	161
<i>Токарчук О.Я.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ КОНТРОЛЬОВАНИХ ПРИКОРДОННИХ РАЙОНІВ	168
<i>Малінка О.О.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ.....	172
<i>Микитенко Н.О.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ.....	175
<i>Хоменко-Семенова Л.О.</i> РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	183
<i>Чорна Н.Б.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	187
<i>Фотинюк В.Г.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО – ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	190

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Балтремус В.Є.</i> ДЕМОКРАТИЧНІ ШКОЛИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ	194
<i>Федик Т.А., Січко Т.Й.</i> ПОГЛЯДИ М.І.ПИРОГОВА НА ОРГАНІЗАЦІЮ БАГАТОСТУПЕНЕВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ДЕРЖАВІ	199

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Окса М.М.</i> МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СОЦІАЛЬНО ЗАНЕДБАНІХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ	205
<i>Слободянюк О.М.</i> СТАТЕВИЙ РОЗПОДІЛ ЗНАНЬ: ЯК КОНСТИТУЮЄТЬСЯ ВІДНОШЕННЯ ДО ЗНАННЯ	208

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Пастовенський О.В.</i> ЗВ'ЯЗОК МОДЕЛЕЙ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ З МОДЕЛЯМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	212
---	-----

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

"АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ"

<i>Аблітарова А.Р.</i> РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	216
<i>Брилін Б.А., Брилін Е.Б.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	220
<i>Ващуленко М.С.</i> ЯКІСНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА – ПІДґРУНТЯ УСПІШНОСТІ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ.....	225
<i>Ващенко Л.Ф.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	230
<i>Волошина О.В.</i> СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	234
<i>Галузяк В.М.</i> БАЗОВІ ПАРАМЕТРИ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ	238
<i>Головська І.В.</i> РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ, ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	245
<i>Голюк О.А.</i> ГУМАНІСТИЧНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	249
<i>Грошовенко О.П.</i> ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "Я І УКРАЇНА"	253
<i>Грушко О.В.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ "ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА"	257
<i>Давидюк М.О.</i> ОПАНУВАННЯ ОСНОВ БІБЛІОТЕРАПІЇ ЯК ФАКТОР РОЗШИРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	261
<i>Демченко О.П.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНКУРСУ ЯК ДІСВО-ПРАКТИЧНОЇ ФОРМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	265
<i>Дмітренко Н.Є.</i> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	269
<i>Дровозюк Л.М.</i> ТВОРЧИЙ ВЧИТЕЛЬ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	272
<i>Желанова В.В.</i> АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК СКЛАДОВА КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	276
<i>Загоруй Р.В.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ	281
<i>Задорожна-Княжницька Л.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	287
<i>Захарова Н.М.</i> ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ЛАНКОЮ І ШКОЛОЮ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	291
<i>Іваниця Г.А.</i> СИСТЕМНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ВИХОВАННЯ ДОБРОДІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	295
<i>Імбер В.І.</i> ІНФОРМАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА: ПОТРЕБА СУЧАСНОСТІ.....	301
<i>Казьмірчук Н.С.</i> НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА.....	305
<i>Калініна О.С.</i> РОЛЬ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ	308
<i>Кардаш І.М.</i> ПОГЛЯДИ О.ПОТЕБНІ НА РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ.....	312
<i>Київник А.М.</i> ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	316

Кім Г.Г. ТВОРЧИЙ ХАРАКТЕР ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ	321
Клочко Н.Л. АНАЛІЗ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВСТУПУ ДО ШКОЛИ В УКРАЇНІ (1900-1970 РР.).....	325
Ключка С.І. ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	329
Коломієць А.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	333
Коломієць Л.І. ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ.....	337
Комарівська Н.О. МОЖЛИВОСТІ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	342
Корякіна І.В. ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ.....	346
Косенко Ю.М. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ.....	350
Кривошея Т.М. ІННОВАТИКА ПІДРУЧНИКІВ К.Д.УШИНСЬКОГО „РІДНЕ СЛОВО” І „ДИТЯЧИЙ СВІТ” В ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	353
Левченко Д.М. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРИРОДНИХ ОБ’ЄКТІВ.....	359
Литовченко В.М. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОВНОЇ ОСВИТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	363
Мар’євич Н.К. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	367
Маринчук Т.Т. ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЗНАННЯМИ ПРО ЗАСОБИ МУЗИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ.....	375
Мартиненко С.М. ДІАГНОСТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ.....	377
Мішедченко В.В. МОЖЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ОСВИТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	382
Нестерович Б.І. ПОЗАКЛАСНА МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУТЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ	386
Носко О.Л. КОМБІНАТОРНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ	390
Онопрієнко О.В. НАСТУПНІСТЬ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВИТИ	393
Онофрійчук Л.М. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	397
Присяжнюк Л.А. ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ.....	401
Пташнік Н.М. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ.....	405
Савченко І.Д. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	409
Січко І.О. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	413
Созур Л.М. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	416
Соколовська О.С. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ.....	419
Старовойт Л.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ МИСТЕЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ.....	424
Столяренко О.В. ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ ТА ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ	428

Столяренко О.В. ТОЛЕРАНТНІСТЬ УЧНІВ У ЗДІЙСНЕННІ ТВОРЧИХ ВИХОВНИХ ПРОЕКТІВ	432
Тарасенко Г.С. РОЗВИТОК ТА РЕАЛІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КАФЕДРИ	439
Тітаренко С.А. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ВСТУПУ ДО ШКОЛИ.....	444
Тодосієнко Н.Л. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МАЛЮВАННЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСОБУ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	449
Федій О.А. МЕТА Й ЗАВДАННЯ ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ	452
Хіля А.В. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У СИСТЕМІ ЦСССДМ	457
Шикирінська О.А. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ	462
Штельмах Г.Б. КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	466
Якименко Л.Ю. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОЛЕКТИВІ – ПРОВІДНА ІДЕЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	469
Наші автори	473

ПИТАННЯ ТЕОРІЇ

УДК 371.14: 371.2

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

А.М.Зубко

***Анотація.** У статті розкрито особливості управління освітою як соціальною системою, що складається з багатьох взаємодіючих елементів, які забезпечують її діяльність і функціонування.*

***Ключові слова:** післядипломна освіта, педагогічні кадри, організація, управління, соціальна система.*

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности управления образованием как социальной системой, состоящей из множества взаимосвязанных элементов, которые обеспечивают её деятельность и функционирование.*

***Ключевые слова:** последипломное образование, педагогические кадры, организация управления, социальная система.*

***Summary.** The article exposed the peculiarities of management of educational as social system which consists of numerous interactive elements, they secure its activity and functioning.*

***Key words:** postgraduate education, pedagogical personnel, organization, management, social system.*

Постановка проблеми. Із зміною пріоритетів у освітній політиці України і перенесенням у центр всієї освітнянської практики інтересів людини з особливою гостротою постає проблема забезпечення всебічного і гармонійного розвитку особистості, задоволення її освітніх потреб, сприяння самовизначенню і самореалізації та досягненню цілей життєдіяльності. У цьому контексті актуалізується проблема вдосконалення навчального процесу в закладах системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і приведення його до рівня сучасних вимог.

Особливості навчання дорослих мають визначальний вплив щодо добору змісту і форм навчання фахівців, організації та управління навчальним процесом у закладах підвищення кваліфікації педагогів. Їх врахування й використання дає можливість підвищувати ефективність навчання педагогів, і тим самим впливати на результати практичної педагогічної діяльності фахівців, на практику роботи сучасної школи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Значне місце у розробці теоретичних і технологічних основ навчання у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників займають проблеми управління. Останнім часом питання управління та менеджменту в освіті стали предметом дослідження науковців і практиків. Так, у працях В.І.Бондаря, Н.М.Ващенко, В.В.Гуменюк, Л.І.Даниленко, В.К.Дьяченко, А.І.Кузьмінського, В.І.Лозової, В.І.Лугового, В.І.Маслова, В.В.Олійника, Н.М.Островерхової, В.В.Пикельної, М.М.Поташника, В.А.Семиченко, О.Л.Скідіна, Т.І.Сущенко на прикладі різних освітніх систем висвітлено питання підвищення ефективності педагогічного процесу за умови забезпечення його цілісності.

Мета статті – розкрити особливості управління освітою як соціальною системою.

Виклад основного матеріалу. Підвищення ефективності підготовки фахівців у системі післядипломної освіти пов'язане з удосконаленням навчального процесу в закладах, які його здійснюють. Як і будь-яка інша система соціального порядку, система післядипломної освіти педагогів, невід'ємною складовою якої є підвищення кваліфікації, передбачає управління, без якого система існувати не може. Управління – це, насамперед, організація діяльності з координації, узгодження та об'єднання в систему цілеспрямованих зусиль людей. Система, якою управляють, хоча і є певною сукупністю елементів й виступає як щось ціле, але не зводиться до простої суми властивостей своїх елементів. Елементи, що утворюють систему, у своєму поєднанні та взаємозв'язках породжують нову системну якість. Тому управління, як діяльність людей, що спрямована на організацію – це не механічне поєднання зусиль певної кількості людей, а приведення

їх до системи з якісно новими властивостями, що у сукупності забезпечують подальше функціонування та розвиток об'єкта управління. Управління за своєю сутністю є процесом взаємодії суб'єктів та об'єктів, його змістом виступає упорядкування взаємозв'язків та взаємовпливів елементів системи, що сприяє прогресивному саморозвиткові її у відповідності із притаманними саме цій системі закономірностями та тенденціями.

У свою чергу, суб'єкт і об'єкт управління теж є складноорганізованими системами зі своїми елементами. Їх об'єднують спільні управлінські закономірності. Сутність цієї взаємодії міститься у природі взаємозв'язків суб'єктів та об'єктів управління і причинно-наслідковій залежності, що виникає при цьому. Чим вищий ступінь відповідності суб'єкта об'єкту, тим ефективніше саме управління. Тобто чим більше управлінська діяльність відповідає властивостям і тенденціям розвитку навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, тим дієвіше його результат.

За визначенням В.Г.Афанасьєва, будь-яка самокерована система складається з двох підсистем – тієї, що управляє й тієї, якою. Але не кожна система є системою управління. Останній властива наявність причинно-наслідкових зв'язків між суб'єктом і об'єктом управління; динамізм цих зв'язків, тобто здатність системи управління до змін, до посилення управлінського впливу, що не руйнує, а підкріплює системостворюючі зв'язки й дозволяє системі залишатися тотожною собі у суті; наявність оперативного зворотного зв'язку та низкою інших якостей. Координуюча функція управління виявляється передусім у створенні нової системної якості з індивідуальних зусиль багатьох осіб. Зміст управління як соціальної функції виявляється, перш за все, в організаційній діяльності, що здійснюється шляхом об'єднання зусиль, узгодження, регулювання, координації, контролю та владно-регулюючими заходами. Отже управління за своєю сутністю, формами і методами виражається в організації колективних зусиль, розподілі обов'язків між їх учасниками для досягнення встановленої мети, у регулюванні повсякденної діяльності суб'єктів управління, у контролі за здійсненням визначених завдань, в організаційному забезпеченні усіх стадій управлінського процесу.

Таким чином, у центрі управлінського процесу є організація. За визначенням "організація" – це, по-перше, внутрішня впорядкованість, узгодженість, взаємодія більш або менш диференційованих і автономних частин цілого, що обумовлена його будовою; по-друге, сукупність процесів або дій, які ведуть до створення або вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого [9, с.945]. Отже, організація притаманна будь-якій системі, і управління як система діяльності теж передбачає організацію, але організація, у свою чергу, є її центральною функцією управлінської діяльності.

На даному етапі розвитку управлінської науки існує два підходи до визначення поняття "організація". Частина науковців розглядає організацію не як стадію, а як частину змісту управлінського процесу й визначає її як функцію управління. Так, В.А.Козаков та Д.І.Дзвінчук тлумачать управління як діяльність, що складається з низки певних функцій – планування, організації, мотивації, контролю – та зв'язуючих процесів – комунікації, прийнятті рішень і керівництва [1, с.75].

В.В.Пикельна, розглядаючи теоретичні основи управління в освіті, визначає такі управлінські функції: планування, організацію, координацію, регулювання, контроль, облік та аналіз.

Слід зазначити, що переважна більшість науковців вважають, що управлінню притаманна функція організації й обов'язково називають її у загальному переліку управлінських функцій [3; 7; 10].

Разом з тим, не можна не визнати справедливим й логічним міркування іншої частини науковців, які тлумачать поняття "організація" ширше і вважають, що воно не може повністю бути охоплене змістом понять "управління", "управлінський процес" або "управлінська діяльність". Оскільки управління – це цілеспрямована взаємодія (яку теж у свою чергу слід організовувати) між суб'єктом і об'єктом управління, і є елементом організації процесу задля досягнення системою встановленої мети, то розглядати поняття "організація" можна, принаймні, у трьох площинах, від вузької до ширшої. По-перше, як функцію управління системою; по-друге, як необхідну умову ефективності, дієвості управління системою, оскільки сама управлінська діяльність потребує організації; по-третє, у найширшому розумінні, організація є чинником функціонування системи й досягнення системою своєї мети. У цій площині організація виступає не тільки як умова функціонування системи, а й як засіб розвитку і вдосконалення її.

Глобально-цілісне розуміння освітньої сфери та її підсистем має значення для розв'язання педагогічних та управлінських завдань, оскільки, як зазначає П.К.Анохін, однією з головних цілей пошуків системи є саме її спроможність пояснити і поставити на певне місце навіть той матеріал, котрий був задуманий та отриманий дослідником без усякого системного підходу. Особливо

важливими стають наукові розробки проблем управління освітніми системами на сучасному етапі розвитку української держави. О.В.Кондратюк, розглядаючи форми і методи трансформації системи освіти в соціально-економічній політиці держави, зазначає: “Для більш ефективного сприйняття та використання ринкових перетворень необхідно впроваджувати демократичні принципи управління освітою та її структурними ланками. Перебудована на цих засадах модель управлінського освітнього менеджменту дає можливість перейти до якісно нових форм управління закладами освіти” [2, с.14-15].

В.І.Вихрова розкриває соціальний механізм управління освітою в умовах переходу до ринку. Г.М.Артюх пропонує модель управління суспільним процесом підготовки кадрів освітян у регіоні у перехідний до ринкових відносин період. Центральними у цих роботах є соціально-економічні проблеми управління освітою в сучасних умовах, що важливо для нашого дослідження, особливо з точки зору кон’юнктури ринку праці і ролі системи післядипломної освіти у здійсненні своєї функції соціального захисту населення.

Управління освітою як соціальну проблему розглядає В.В.Чепак. Вона, зокрема, зазначає, що: “...освітня організація як соціальна система є комплексним утворенням, що складається з багатьох взаємодіючих елементів, які забезпечують її діяльність і функціонування, спрямовують поведінку індивідів, регулюють організаційні процеси. Ефективність існування системи забезпечується взаємодією загальних і специфічних факторів навколишнього середовища, а також тими цілями, на реалізацію яких орієнтована їхня діяльність” [11, с.17]. Цей висновок, в аспекті нашого дослідження, важливий для розуміння ролі керівника, організатора навчального процесу в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і впливу зовнішніх факторів на його управлінську діяльність.

Слід також відмітити значення наукових розробок О.Л.Скідіна, присвячених вивченню теоретичних і практичних аспектів застосування соціальних технологій в управлінні закладами освіти. Освітня соціальна організація висвітлюється науковцем як простір для впровадження соціальних технологій у контекст управління персоналом та міжгрупової взаємодії. Особлива увага приділяється обґрунтуванню використання технології соціологічного діагностування як супроводу управлінських нововведень. Цей ракурс проблеми управління навчальним закладом, без сумніву, важливий і для нашого дослідження, і для практики управління навчальними закладами системи післядипломної освіти педагогічних кадрів. У розробках О.Л.Скідіна [8] подається механізм впровадження соціодіагностики в управління вищими закладами освіти, його адаптація до умов системи післядипломної освіти потребує подальших досліджень.

Досліджуючи проблему оптимального керівництва навчальним закладом, В.І.Маслов та В.В.Олійник формулюють фактори ефективного керівництва середнім загальноосвітнім навчально-виховним закладом: інформатизація, діагностика, моделювання, сучасні технології [6, с.59].

В.В.Олійник, визначаючи методологічні основи цільового управління освітою, зазначає: “...ефективним має бути запровадження цільового підходу до управління освітою за кінцевими результатами. Це дасть змогу всю систему освіти розглядати як відповідну цілісність, що складається з самостійно функціонуючих взаємопов’язаних соціальних об’єктів, які на базисному рівні представлено похідними соціальними системами “Людина – людина”. Саме в цих соціальних об’єктах поетапно готують робітників і спеціалістів для народногосподарського комплексу, а далі вони можуть свій фах удосконалювати” [4, с.112]. Для усвідомлення нами сутності і особливостей принципів управління неперервною освітою вагомим був аналіз існуючих класифікацій, зроблений В.В.Олійником, і запропоноване ним трактування даної класифікації з огляду на сучасний стан неперервної освіти в Україні. В.В.Олійник виділяє три великі групи принципів: методичні (цільової спрямованості, зв’язку із соціальною дійсністю, послідовності та наступності); педагогічні (демократизму процесу освіти, цілісності та оновлення змісту, варіювання та оновлення форм навчання); організаційно-управлінські (випереджувального планування, системної організації, управління за кінцевим результатом) [5, с.15].

Висновки. Проведений нами аналіз наукових розробок проблем управління освітніми системами показав, що ефективність функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів обумовлена оптимальністю управління нею. Разом з тим шляхи оптимізації управління даною освітньою ланкою в сучасних умовах предметно не вивчалися.

До важливих напрямків подальших досліджень вважаємо за доцільне віднести розробку технологій управління навчальним процесом у системі післядипломної освіти.

Література

1. Козаков В. Функціонально-психологічна модель спільної діяльності освітнього менеджменту / В. Козаков, Д. Дзвінчук // Освіта і управління. – 1997. – №2. – С.71-78.
2. Кондратюк О.В. Форми і методи трансформації системи освіти в соціально-економічній політиці держави: дис. ... канд. екон. наук: 08.09.01 / О. В. Кондратюк. – Львів, 1998. – 219 с.
3. Менсон М.Х. Основы менеджмента / М. Х. Менсон, М. Альберт, Ф. Хедоури; [пер. с англ.]. – М.: Дело, 1996. – 704 с.
4. Олійник В.В. Методологічні засади цільового управління освітою / В. В. Олійник // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4 (21). – С. 110–114.
5. Олійник В.В. Щодо принципів управління неперервною освітою / В. В. Олійник // Світло. – 2001. – №1 (19). – С. 10-15.
6. Олійник В. Наукові засади оптимального керівництва навчальними закладами / В. Олійник, В. Маслов // Наукові записки. – Вип. 32. ч.1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С. 59–60.
7. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К. : Вища школа, 1998. – 176 с.
8. Скідін О.Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти: автореф. дис. ... доктора соціолог. наук: спец. 22.00.06 / О. Л. Скідін. – К., 2001. – 44 с.
9. Советский энциклопедический словарь [гл.ред. А.М. Прохоров]. – М.: Сов.энциклопедия, 1984. – 1600 с.
10. Фатхутдинов Р.А. Система менеджмента: [учебно-практическое пособие] / Р. А. Фатхутдинов. – М.: АО “Бизнес-школа Интел-Синтез”, 1996. – 358 с.
11. Чепак В.В. Управління освітою як соціологічна проблема: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.06 / В. В. Чепак. – К., 1995. – 25 с.

УДК 371.00176

DEVELOPMENT OF BUSINESS MEETING SKILLS WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Н.Ю.Іщук

Анотація. У статті висвітлено проблеми формування мовних і мовленнєвих компетенцій ділового спілкування на заняттях з іноземної мови в університеті. Запропоновано низку завдань, спрямованих на розвиток відповідних компетенцій у студентів-економістів для участі у наукових конференціях та проведення ділових нарад.

Ключові слова: ділове спілкування, ділові наради, навички проведення ділових нарад, конференція, мовні та мовленнєві компетенції.

Аннотация. В статье раскрыты проблемы формирования языковых и речевых компетенций делового общения на занятиях по иностранному языку в университете. Предложен ряд заданий, направленных на развитие соответствующих компетенций у студентов-экономистов для участия в научных конференциях и проведения деловых совещаний.

Ключевые слова: деловое общение, деловые совещания, навыки проведения деловых совещаний, конференция, языковые и речевые компетенции.

Summary. The article is dedicated to the problems of development of language and speaking skills of business communication at high school foreign language lessons. A number of tasks aimed to train students of economics to acquire the appropriate competences for participating in scientific conferences and holding a business meeting are presented in the article.

Key words: business communication, business meetings, skills for holding business meetings, conference, language and speaking skills.

Stating a problem. Due to the integration of Ukraine into the European Community, the knowledge of business meeting skills and ability to apply them in every business sphere (either in public or private sector) has become very important. The topicality of this problem is intensified by the fact that production has become more complex; microeconomic, managerial, commercial and legal fields have been increasingly developing that clearly indicates the need in acquiring skills of professional culture as a significant component of intercultural communication of future specialists. Thus the Business English, English for

Specific Purposes courses introduced into every private and public higher economic educational establishment in recent years are aimed at the development of the relevant business communication skills in order to make students able to be competitive in the labour market .

Recent scientific investigation. Training university students for professional and business communication is not as easy as it can seem. A great deal of university teachers and psychologists studied this problem, V.Andreev, V.Bondarenko, N. Krylova, Yu. Zhukov, N. Totska among them. The following components can be distinguished within the term “professional/business communication”:

communicative skills;

characteristics of a specialist that enable him/her to solve complex professional tasks.

The **aim** of the article is to present the methods and activities for developing business meeting skills at English lessons in high school.

We must say that in practice students are not provided with sufficient workshops to practise business meeting skills although they are of great importance for the students’ academic and future professional activity. When studying at university students take part at annual scientific conferences and practical seminars. There they are supposed to deliver speeches at plenary sessions and tutorials. To perform at a conferences or a seminar, every student has to be communicatively competent. This competence involves the students’ ability to share the information in the acceptable and understandable manner.

Consequently, to succeed at a conference or meeting it is not enough to carry out scientific research and prepare a report. Students must also be properly trained to use appropriate vocabulary, to learn body language skills to enhance the message that is possible to be done at language lessons.

A number of activities have been developed to develop the skills which will be presented in major business sector contexts such as banking/finance, law, tourism. Dealing with meetings in English requires special vocabulary and language skills. Words need to be in the right form and used correctly in certain phrases.

*Activity 1. These terms are closely related to the word **CONFERENCE**. Study them carefully and be ready to explain the meaning of each of them to the class.*

1. Conference - a prearranged meeting for consultation or exchange of information or discussion (especially one with a formal agenda);

group meeting, meeting - a formally arranged gathering; "next year the meeting will be in Chicago"; "the meeting elected a chairperson";

symposium - a meeting or conference for the public discussion of some topic especially one in which the participants form an audience and make presentations;

seminar - any meeting for an exchange of ideas;

colloquium - an academic meeting or seminar usually led by a different lecturer and on a different topic at each meeting; a meeting for discussion of a specific problem;

conferee - a member of a conference;

2. Conference - a discussion among participants who have an agreed (serious) topic;

give-and-take, discussion, word – a lively exchange of views on some topic; "we had a good discussion"; "we had a word or two about it";

bull session - an informal discussion (usually among men);

colloquy - a conversation especially a formal one;

consultation - a conference between two or more people to consider a particular question; "frequent consultations with his lawyer"; "a consultation of several medical specialists";

consultation, interview, audience - a conference (usually with someone important); "he had a consultation with the judge"; "he requested an audience with the king";

huddle - (informal) a quick private conference;

news conference, press conference - a conference at which press and TV reporters ask questions of a politician or other celebrity;

round table, round-table conference, roundtable - a meeting of peers for discussion and exchange of views; "a roundtable on the future of computing";

session - a meeting for execution of a group's functions; "it was the opening session of the legislature";

teleconference, teleconferencing - a conference of people who are in different locations that is made possible by the use of such telecommunications equipment as closed-circuit television [1].

Activity 2. Complete the sentences below with appropriate words from the box:

bull session	round table	press conference
colloquium	consultation	huddle
give-and take	symposium	teleconference

Women and politics were the favourite topics for the _____. 2. We are going to hold a _____ on ecology next year. 3. A _____ was held on the future of the EU. 4. The candidates engaged in a lively _____, witnessed by a huge television audience. 5. She has a _____ with the lawyer at 3.00 pm today. 6. They went into a _____ and later declared their decision 7. Did you watch the July 16 _____ held at Apple’s campus in Cupertino, California? 8. The Committee for Asian Women is organising a one-day expert _____ meeting on “Trade policy and gender” which will take place in Kuala Lumpur, Malaysia. 9. In its simplest, a _____ can be an audio conference with one or both ends of the conference sharing a speaker phone [3].

Activity 3. The following words and phrases are frequently used in meetings. Check their meaning in the dictionary and write down a synonym or short explanation for each.

a	to bring forward _____
b	to moderate _____
c	agenda _____
d	to digress _____
e	AOB _____
f	apologies _____
g	to chair _____
h	to get down to (business) _____
i	to call _____
j	to recap _____
k	to kick off _____
l	minutes _____

Activity 4. Put the words and phrases from **activity 3** into the following categories. Note that some can go in more than one category. Compare your answers with a partner.

before the meeting _____

during the meeting

opening the meeting

closing the meeting

Language and skills for meetings can be taught as early as pre-intermediate level, but are ideally polished up at upper intermediate and advanced levels. Activities may include word-building, finding synonyms and opposites. These types of activities are offered to be done through learning meeting-conference etiquette that is dominant in developing students’ intercultural communication skills.

Activity 5. When dealing with people internationally at conferences and meetings one should follow the established etiquette. Skim the text quickly paying attention to the words in bold trying to guess their meaning without a dictionary.

Meeting - Conference Etiquette

Meetings and conferences are a very **important** part in the daily life of a **respectable** businessman. Thus business etiquette during these meetings is a crucial feature and ability that you have to **possess**. Here are a few tips on how to **properly** act during a business meeting or conference.

When you enter the room, shake the hand of every single man and woman that is going to be attending the meeting. Your handshake needs to be firm and steady as to transmit **confidence** and strength.

Express what a true honour it is for you to be in the same room with all of them and that you are looking forward for a meeting that will yield **profitable** results and **pleasant** conversations. Choose a seat at the table that will set you on the same level as everyone else. No one likes a **cocky** man or someone that acts like a boss although he is not in that position.

Let everyone talk and wait for your turn. A good mark of **poor** education is to interrupt someone abruptly while they are talking. If you have something **relevant** to add to the conversation wait for the one

that is already talking to finish and then add your own idea. If the idea is **crucial** to the conversation and you feel the need to talk, then simply apologise for interrupting or ask for permission to give out the idea. Always smile while in a business meeting. You need to be **serious** and **professional** however at the same time you have to be pleasant.

Activity 6. Now for the words in column A complete the column B of the table with the opposites and match the appropriate synonyms in column C. There can be more than one opposite!

A	B	C
1. important	un-.....,	a) duly, correctly
2. respectable	un-.....,	b) fruitful, beneficial, useful
3. possess	dis-	c) self-confident, self-assured
4. properly	im-	d) significant, crucial
5. confidence,	e) germane
6. profitable	un-.....	f) earnest
7. pleasant	un-.....	g) competent
8. cocky,	h) bad, mean
9. poor,	i) urgent, key
10. relevant	ir-.....	j) reputable
11. crucial	non-.....,	k) nice, pleasing
12. serious,	l) certainty
13. professional	un-.....	m) have, own

A teacher should bear in mind that being able to function in meetings in English is often a huge pressure for the students. They may feel insecure about competing in an international meeting setting. Even more personal, the participants' meeting skills in English may make or break their chances to get promoted in the company. So it would be a good idea to put the students at ease by brainstorming in pairs or groups on the following topics:

- What kind of meetings do they attend? Are these meetings informal or formal?
- How often do they go to meetings?
- What is their role in the meetings (e.g. chairperson or participant)?
- What do they like/dislike about meetings?
- What are their biggest problems/complaints about meetings?
- Have they attended/conducted a meeting in English before? What were their experiences like? [2]

Here it is necessary to inform students of the role of the chairperson in different cultures. This may include sticking to an agenda, keeping order and making sure that the meeting does not overrun. So students are to learn about *consensus-oriented* chairmen (in difficult situations, they may focus on compromise and mediation defining their role as that of helping to achieve agreement or consensus) and *result-oriented* chairmen (in difficult situations, they may attempt to control the meeting and use formal rules to keep order defining their role as that of helping to achieve objectives or decide on a series of action points), discuss in groups these roles and decide on the best methods of holding a successful business meeting.

Role-plays are supposed to be the most relevant kind of activities for developing speaking skills when holding a mini business meeting (for example a marketing meeting where students discuss the data from the reports showing figures on sales, consumer preferences and reaction to the products made in the 'company' etc. and make a decision on whether to sell it at all; if they sell it, which people it would appeal to; how to advertise it). To ensure the effective presentation students must decide on the most logical sequence for the material for which *transitional expressions* must be carefully studied. The peers and the teacher evaluate the students' performance by the following criteria: introduction, the logic in presenting the information, tone of voice, body language, the level of attendees' interest to the report, the use of audio and video facilities, making conclusions, leaving contacts.

Summing up the above mentioned we must state that development of business meeting skills when teaching foreign languages at universities still remains one of the most topical issues for educational system as a whole. The further research is to be carried out into the development of the overall educational strategy for training competitive specialists in business, finance and economics.

Reference list:

1. <http://www.effectivemeetings.com>
2. <http://www.macmillandictionaries.com>
3. Ішук Н.Ю. English Through Business. Навчальний посібник з англійської мови за професійним спрямуванням. - 2-ге вид., перероб. та доп. / Н.Ю.Ішук. – Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2010. – 300 с.: іл.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ

Л.І.Надкернична

***Анотація.** У статті здійснено міждисциплінарний аналіз поняття «педагогічна взаємодія» та систематизовано загальні і специфічні властивості даної наукової категорії.*

***Ключові слова:** педагогічна взаємодія, педагогічний вплив, розвиток, міждисциплінарний аналіз.*

***Аннотация.** В статье с позиций междисциплинарного анализа рассмотрено понятие «педагогическое взаимодействие» и систематизированы общие и специфические свойства данной научной категории*

***Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, педагогическое воздействие, развитие, междисциплинарный анализ.*

***Summary:** In this article there was carried out an interdisciplinary analysis of a notion “pedagogical coordination” and were systematized general and specific properties of this scientific category.*

***Key words:** pedagogical cooperation, pedagogical influence, development, interdisciplinary analysis.*

Постановка проблеми. У сучасній концепції навчання й виховання, що відображені у Законі України «Про освіту», Національній програмі «Освіта» особливої уваги набуває гуманістична спрямованість діяльності педагога-вихователя, здатного не тільки прийняти – зрозуміти вихованця, але й допомогти йому стати суб'єктом власної життєдіяльності, а не лише об'єктом впливів, у тому числі й педагогічних.

Методологічною основою нашого дослідження є теорія, що розглядає взаємодію між людьми як істотну особливість спільної діяльності. Нами враховуються такі характерні ознаки спільної діяльності: наявність єдиної мети для учасників, що включені у діяльність; спонукання учасників працювати разом, тобто наявність у них загальної мотивації; об'єднання, сполучення індивідуальних форм діяльності; поділ єдиного процесу діяльності на окремі функціонально-зв'язані операції і їхній розподіл між учасниками; координація індивідуальних форм діяльності, керування ними; прогнозування єдиного кінцевого результату сукупного продукту; наявність єдиного простору й одночасного виконання індивідуальних форм діяльності різними людьми.

Педагогічна взаємодія у вищій школі опосередкована своєрідним контрактом, який містить як адміністративно-професійний, так і психологічний рівні. Мета та завдання навчально-виховного процесу, вимоги до вмінь знань та навичок студентів прописані у освітньо-кваліфікаційній характеристиці, інструктивно-методичних матеріалах та інших документах. Однак, важко заперечити, що викладачі мають і свої внутрішні, імпліцитні теорії, що трансформуються у практичні підходи щодо навчальної успішності, які також виливаються на процес педагогічної взаємодії, зокрема, систему ставлень до студентів та оцінювання їхньої навчальної успішності.

Аналіз останніх досліджень. На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О.В.Глузман, О.М.Друганова, С.Т.Золотухіна, М.Б.Євтух, В.С.Курило, О.М.Микитюк, С.О.Микитюк, В.К.Майбородова, Н.С.Побірченко, Н.В.Пузиркова, О.А.Рацул та ін. Низка дослідників (Н.В.Слізарова, М.І.Фрумїна, Г.А.Цукерман, О.В.Чудінова та ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи зарубіжних авторів (Р.Селман, О.Стауфорд, М.Фландерс, М.Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчання в малих групах співробітництва присвячені роботи Р.Славїна, Девіда Джонсона, Роджерса Джонсона, Ш.Шаран, Ел.Аронса. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е.І.Беленкіна, Л.В.Жарова, В.В.Котов, М.М.Рібакова, Н.В.Сєдова, Р.Х.Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М.А.Вейт, Б.Г.Огаянц, Є.В.Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А.С.Белкіна, І.Д.Демакової, В.А.Кан-Калика, М.Д.Никандрова.

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти «педагогічної взаємодії» («педагогіку взаємодії» (А.С.Белкін, І.О.Зимня, Є.В.Коротасєва, А.І.Кравченко, М.І.Щевандрін); «педагогіку підтримки» (О.С.Газман, Н.М.Михайлова, С.М.Юсфін); «педагогіку

співробітницької взаємодії» (Л.В.Байбородова); організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи (О.І.Донцов, Х.Й.Лійметс, А.В.Петровський, В.В.Фляков, Д.І.Фельдштейн, Г.А.Цукерман, С.Г.Якобсон), раціонально-психологічний напрям (П.П.Блонський, Г.О.Гордон, А.Г.Калашников, А.В.Луначарський, А.П.Пінкевич, Л.М.Рубінштейн)), на сьогодні не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї «педагогічної взаємодії» як міждисциплінарної: філософської, соціальної, психологічної та педагогічної проблеми. До того ж, як системна технологія, ідея «педагогічної взаємодії» ще не набула втілення у будь-якій моделі, яка б мала чітко відпрацьований нормативно-термінологічний апарат, що є вкрай необхідним на теперішньому етапі реформування принципів побудови системи вищої освіти України.

Тому **метою статті** є узагальнення теоретичних підходів до дослідження процесу педагогічної взаємодії на основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних учених; виявлення особливостей дослідження проблеми за певними хронологічними межами; здійснення міждисциплінарного аналізу поняття; систематизація загальних та специфічних властивостей педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити, що науковий інтерес до педагогічної взаємодії в освітній сфері спостерігається з кінця шістдесятих років минулого століття, хоча саме словосполучення частіше замінюється синонімічним рядом: взаємозв'язок, сполучення тощо. Спочатку підходи до взаємодії в педагогіці розроблялися переважно в галузі теорії навчання (І.Баранов, М.Данилов, І.Лернер, В.Оконь, М.Скаткін та ін.). Так, у дидактиці вже наявне звертання до педагогічної взаємодії:

1) у принципах навчання: зв'язок теорії із практикою, принцип навчання, що виховує, сполучення індивідуального й колективістського підходів до організації навчання; поєднання в педагогічній практиці наочності й активності, доступності й науковості тощо;

2) у методах навчання, застосування яких завжди базується на їхній сполучуваності, оскільки ефективність педагогічного контакту (і в навчанні, і у вихованні) залежить від оптимального вибору різноманітних методів і засобів;

3) комплексний вплив форм навчально-виховної роботи для досягнення поставленої мети – навчальної, позакласної й позашкільної; індивідуальної й колективної; сімейної, соціальної, організаційно-педагогічної тощо.

Даний перелік може бути продовжений, тому що в освітньому просторі всі явища перебувають у прямому або опосередкованому зв'язку один з одним. Однак, потрібно відзначити, що в сімдесятих роках минулого століття акцент в осмисленні педагогічної взаємодії зміщується у сферу виховної роботи. Педагогічна взаємодія трактувалася при цьому як механізм досягнення мети виховання, що забезпечує взаємозв'язок функціонування внутрішкільних підрозділів, а також школи й найближчого мікросоціуму. Не випадково у педагогічній літературі фіксується інтерес до «виховної взаємодії», «виховної системи школи» (В.А.Караковський, Х.Й.Лійметс, Л.І.Новикова, В.Д.Семенов, О.Н.Тубельський, Н.Є.Щуркова та ін.).

Наприкінці вісімдесятих – на початку дев'яностих років минулого століття необхідність подолання розриву між теорією й практикою виховання відчувається не тільки «знизу», але й «зверху». Я.С.Турбовський доводить, що взаємодія педагогічної науки й практики є «основою вдосконалювання навчально-виховного процесу». Критикуючи науку за умоглядність, надлишкове теоретизування, він висуває тезу про те, що перебороти даний розрив можна в тому випадку, якщо буде розроблена «система умов, що створює основу для перетворення взаємодії педагогічної науки й практики в безперервний керований процес удосконалювання навчально-виховної діяльності». Однак систему умов Я.С. Турбовський зводить до концепції динамічного діагностування масового педагогічного досвіду: виявлення освітніх потреб і оперативне, адресне їхнє задоволення. Безсумнівно, таке діагностування (або моніторинг) освітнього процесу є важливою складовою частиною взаємодії науки й практики, але ним не вичерпується [7, с.7].

Тенденція трактування педагогічної взаємодії як базису педагогічного процесу простежується в підручниках з педагогіки останнього десятиліття, де саме дане поняття стало використовуватися на категоріальному рівні. Якщо раніше таким поняттям був «вплив», то сьогодні, з урахуванням двостороннього, суб'єкт-суб'єктного характеру відносин учасників освітнього процесу, як визначальне використовується саме «взаємодія».

«Сучасна педагогіка виходить із того, що процес виховання є не прямим впливом на вихованця (як традиційно вважалося), а соціальною взаємодією різних суб'єктів: індивідуальних (конкретних людей), групових (мікрогруп і колективів) й умовно соціальних інститутів виховання» [5, Т.1, с.166].

«Виховання є той аспект взаємодії людей, специфікою якого є постановка особливих виховних завдань, а підсумком – зміна психологічних характеристик особистості» [6, с.3].

В енциклопедичних виданнях з'являється термін «педагогічна взаємодія», що розкривається як «процес, що відбувається між вихователем і вихованцем, у навчально-виховній роботі й спрямований на розвиток особистості дитини» При цьому стверджується, що «в основі педагогічної взаємодії лежить співробітництво, що є початком соціального життя людей» [5, Т.2, с.128]. Доводиться, що все-таки в основі співробітництва (як одного з видів взаємин) лежить взаємодія, а не навпаки. Інша справа, що, за твердженнями філософів і психологів, основу взаємодії становить спільна діяльність людей, але вона не може бути прирівняна до співробітництва, оскільки має своєрідні ознаки. В інших працях дослідників педагогічна взаємодія трактується як «особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, що передбачає взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнішої сфери учасників освітнього процесу; їхню координацію й гармонізацію, особистісний контакт вихователя й вихованця, випадковий або навмисний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний, що, як наслідок, має взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може проявлятися у вигляді співробітництва... і у вигляді суперництва...» [1, с.18]. Дане тлумачення, обгрунтовуючи взаємодію між суб'єктами педагогічного процесу, залишає за межами дослідження взаємозв'язок і взаємовплив педагогічних систем (школа, система освіти) з іншими системами й між собою. Крім того, багатство взаємних дій зведено лише до двох видів – суперництво й співробітництво, хоча у відповідній літературі називають вплив, однобічне прийняття, однобічна протидія, ухиляння від контактів, компромісна взаємодія та ін.

Педагогічну взаємодію як базову категорію педагогіки розглядають І.Б.Котова й Є.М.Шиянов. Сутність педагогічної взаємодії трактується ними як «прямий або непрямий вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їхній взаємний зв'язок» [2, с.65]. До стратегій педагогічної взаємодії автори відносять кооперацію, конкуренцію, що втілюється у формах деструктивних і конструктивних конфліктів. Автори виходять на значимі для педагогічної взаємодії напрямки: індивідуально-розвиваюче й індивідуально-гальмуюче. З одного боку, виділені стратегії порівнюються із суб'єкт-суб'єктним і суб'єкт-об'єктним характером відносин і взаємодій, з іншого ж, новизна напрямків, запропонованих І.Б. Котовою і Є.М. Шияновим, полягає в тому, що в них не тільки характеризується процес, але й закладається певний результат педагогічної діяльності. Надалі ж взаємодія зводиться до сфери спілкування в педагогічній діяльності (комунікативні завдання, стадії комунікації, характеристика міжособистісних відносин).

Варто звернутися до визначення сутності педагогічної взаємодії, що розкривається через поняття «вплив», який буде виправданий за умови суб'єкт-об'єктних відносинах педагогів і вихованців; вплив, можливо, певною мірою себе виправдає при індивідуально-розвиваючій стратегії педагогічної взаємодії. Однак вплив буде гальмувати розвиток суб'єктно-суб'єктних відносин, що передбачають усвідомлену, зацікавлену, повноцінну співучасть всіх включених у спільну діяльність суб'єктів. Тому точнішим, на нашу думку, є визначення педагогічної взаємодії, як «навмисного контакту (тривалого або тимчасового) педагога й вихованців, наслідком якого є фіксовані взаємні зміни в їхній поведінці, діяльності й відносинах». Цінність визначення полягає в тому, що воно не тільки зорієнтовано на педагогічну діяльність (у порівнянні, наприклад, з попереднім), але й відображає істотну властивість взаємодії – виникнення нової якості, стану.

М.Й.Рожков й Л.В.Байбородова відзначають, що «взаємодія педагогів і учнів у шкільному колективі одночасно відбувається в різних системах: між школярами (між однолітками, старшими й молодшими), між педагогами й учнями, між учителями» [4, с.38]. Автори коротко характеризують співвідношення взаємодії з подібними поняттями: взаєморозуміння, взаємозв'язок, взаємовплив тощо. Крім того, вони досліджують типи взаємодії при наявності або відсутності мети діяльності (цілеспрямована взаємодія або стихійна), за ступенем керованості (керована, напівкерована й некерована); за типом взаємозв'язку (керівництво або «на рівних»); за змістом діяльності (навчальна, трудова, естетична тощо) [4, с.41-42].

Порівняльний аналіз вищезгаданих визначень свідчить про те, що більша частина вчених характеризує взаємодію як механізм міжособистісного зв'язку учасників освітнього процесу; менше дослідників акцентує увагу на соціальному характері зв'язку індивіда й співтовариства (найближчого й широкого оточення). Тому виникає потреба в контекстній характеристиці педагогічної взаємодії через порівняльний аналіз із поняттями, які широко використовуються в психолого-педагогічній і соціально-педагогічній літературі: взаємозв'язок, взаємостосунки, вплив, аналіз, що дасть змогу уточнити характерні ознаки та властивості педагогічної взаємодії.

Так, порівнюючи взаємозв'язок і педагогічну взаємодію, можна відзначити, що предмет нашого дослідження в освітньому просторі завжди детермінований певною метою – передачею знань і суспільного досвіду. Тут доречним буде логічне поєднання понять: усяка взаємодія в педагогічному

процесі є взаємозв'язком, однак не всякий взаємозв'язок може бути визначеним як педагогічна взаємодія. Педагог має розуміти взаємозв'язок своєї праці із глобальною системою освіти, але він вступає в систему педагогічної взаємодії з найближчим своїм оточенням. Таким чином, у порівнянні із взаємозв'язком педагогічна взаємодія має більше конкретний предметно-діяльнісний характер.

У процесі педагогічної взаємодії між людьми встановлюються певні офіційні (підпорядкування, керування та ін.) або неофіційні (дружба, любов, ворожнеча та ін.) відносини. У порівнянні із взаємодією формування взаємин носить менш керований характер, хоча сформовані взаємини можуть сприяти або утруднювати процес спільної діяльності. Можна стверджувати, що результативність педагогічної взаємодії багато в чому визначає модальність взаємин суб'єктів діяльності, але потім, при повторних контактах, взаємини набувають здатності впливати на процес педагогічної діяльності.

Для даного дослідження важливо встановити співвідношення між впливом і взаємодією в педагогічному процесі, що виявляється з більшості наведених визначень. Вплив – це цілеспрямоване перенесення інформації й досвіду від однієї людини до іншої, окремий випадок спрямованого впливу, пов'язаний з переконанням, навіюванням (в окремих випадках навіть із гіпнотичним навіюванням). Принципова різниця між впливом і взаємодією полягає в тому, що вплив односпрямований, у той час як у взаємодії, а особливо педагогічній, має бути прямий і зворотний зв'язок, оскільки ефективність взаємодії визначається реакціями учасників діяльності, які піддають корекції ефективність одержання кінцевого результату.

Вплив у педагогічному процесі може бути виправданим у випадку вирішення тактичних завдань, але постійний вплив здатний викликати в окремих випадках, з одного боку, втрату ініціативності, віри в себе, небажання приймати відповідальні рішення, а з іншого – навпаки, формувати позицію індивідуалізму в прагненні зберегти своє Я, негативізм, агресивність відносно суб'єкта впливу.

Ситуація ускладнюється тим, що довгий час у педагогічному процесі ставилися тактичні завдання – передача знань, умінь, суспільного досвіду. Найбільш швидкий шлях рішення цих завдань здійснювався за допомогою впливу, що чітко простежувався в педагогічних установках. Однак з розвитком гуманістичної психології й педагогіки, з розробкою й реалізацією особистісно-орієнтованого підходу в освітній діяльності виникає потреба в зміні професійної орієнтації педагога з впливової на взаємодіючу позицію в педагогічному процесі. При цьому вплив залишається в арсеналі вчителя як один з механізмів педагогічної взаємодії, покликаною вирішувати конкретні, найближчі завдання.

Вплив може бути прямим і опосередкованим, у той час як педагогічна взаємодія завжди відрізняється регламентованістю (організованістю), продиктованою самою структурою освітнього процесу. Тому ці поняття перебувають у відносинах взаємозумовленості:

педагогічна взаємодія й вплив можуть бути рівнозначні, підсилюючи й підкріплюючи один одного, у тому випадку, якщо педагог (уже перебуває в силу обставин у системі педагогічних взаємодій) наділений сугестивними якостями;

педагогічна взаємодія може передувати впливу: коли ціннісні орієнтації вчителя в певний період починають впливати на процес формування цінностей і світосприймання школярів (у практиці педагогіки такий процес носить ненаукові назви «доросли», «дозріли» тощо);

у підлітковому віці вплив може передувати педагогічній взаємодії: при виборі навчальної спеціалізації (після одержання неповної загальної середньої освіти); або в більше приватній ситуації, коли школяр, захоплений вивченням, наприклад, іноземної мови, як правило, інакше буде свої відносини й взаємодію із учителем даного предмета, аніж учень із іншими навчальними інтересами.

Заслужує на особливу увагу взаємозалежність взаємодії й розвитку. Взаємодія, у тому числі й педагогічна, спрямована на створення відносно збалансованого (тимчасового або стійкого) стану сторін, що в ній задіяні. А розвиток, що розуміється як необоротна спрямована зміна об'єктів, у результаті якої виникає їхній новий якісний стан, часто порушує встановлений баланс. Поштовхом до розвитку зі стану взаємодіючого спокою можуть слугувати ситуації, що виникають як усередині системи, так і за її межами. Процес розвитку забезпечує незворотні новоутворення компонентів системи, формування нових, складніших станів і зв'язків. І не завжди в педагогічній практиці цей процес є виправданим з позиції одержаних результатів. А тому виникають проблеми не тільки на рівні взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, але й на рівні структурних підрозділів школи. Так, гостро постає проблема наступності (обумовлена саме педагогічним процесом взаємодії) у процесі навчання дітей за технологією розвиваючого навчання в початковій ланці й традиційному підході до навчання в середній і старшій ланках школи. Проблема стратегії педагогічного керування також зводиться до вибору: підтримувати школу в стані стабільного функціонування або віддати перевагу режиму розвитку (в останньому випадку важливо прорахувати всі можливі сценарії розвитку, інакше ситуація може призвести до незворотних негативних, а не позитивних змін).

У порівняльному понятійному аналізі взаємодії не можна не враховувати умовний характер самого поділу взаємин, впливів, розвитку, оскільки всі вони відображають різнопланові зв'язки (взаємодії) людини з навколишнім світом і іншими людьми. Але в порівнянні понять чіткіше вимальовуються нюанси, що характеризують взаємодію в педагогічній системі. Підтверджується гіпотеза, за якою педагогічна взаємодія завжди займає або провідну, або супідрядну, але не підпорядковану позицію в категорійному ряду педагогіки. Це співпадає з тезою про те, що категорія «педагогічна взаємодія» є базовою для педагогічної науки й практики.

Отже, педагогічна взаємодія характеризується як загальними властивостями взаємодії в цілому, так і специфічними, відповідної сфери реалізації. До властивостей загального порядку належить:

- причинна обумовленість, оскільки немає жодного явища в педагогічному просторі, в основі якого не виявилось б взаємодії;
- суперечливість педагогічних взаємодій, що полягає:
- у зіткненні, з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого боку – у прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу;
- в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем;
- у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, включених у педагогічну взаємодію.

Отже, загальна характеристика педагогічної взаємодії, включає детермінований освітньою ситуацією і опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що призводить до кількісних й / або якісних змін їхніх вихідних властивостей.

У підсумку до специфічних особливостей педагогічної взаємодії можна віднести те, що:

- педагогічна система взаємообумовлених контактів учасників педагогічного процесу повинна розглядатися в єдності внутрішніх і зовнішніх зв'язків (соціальних, психологічних і педагогічних);
- при цьому соціальна сторона визначає основний результат педагогічної взаємодії, психологічна – механізм його здійснення, а педагогічна створює ті умови, у межах яких стає можливою сама взаємодія;
- чим охватніша сфера педагогічної взаємодії, тим більше надситуативним і надособистісним є її зміст, тим часом як практична основа освітнього процесу реалізується в безпосередніх міжособистісних контактах суб'єктів навчально-виховного процесу;
- оптимальність педагогічної взаємодії досягається не тільки фактом реалізації сформульованої мети як орієнтації на результат, але й позитивною оцінкою внутрішнього стану учасників взаємодії, тобто, розглядається як орієнтація на процес. Не виправдана перевага однієї із сторін призводить до деформації сутності педагогічної взаємодії;
- зміст педагогічної взаємодії полягає в створенні таких зовнішніх умов, за яких учень мав би можливість виявити й реалізувати інтерес до навчання, освоїти різні форми індивідуальної й групової діяльності, зробити пізнання звичною й усвідомлюваною потребою, необхідною для саморозвитку, оптимальною адаптацією в суспільстві, самоактуалізацією;
- для педагогічної взаємодії характерною є неурівноваженість позицій суб'єктів спільної пізнавальної діяльності, оскільки розуміння цінності освіти формується в школяра відповідно до вікових особливостей і, як правило, відстає від загальноприйнятої системи цінностей, носіями якої в найближчому оточенні учня є батьки й педагоги.

Висновки. Як наслідок, у сучасних умовах розвитку освіти характерною ознакою постає тенденція до переосмислення зв'язку педагога й вихованця, учителя й учня: з односпрямованого впливу, що орієнтований на досягнення активності учнів до переорієнтації на суб'єкт-суб'єктну організацію взаємодії і взаємин в освітньому процесі.

Література

1. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. - 176 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С.А.Смирнова. – М. : "Академия", 1999. -512 с.
3. Педагогика / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-пресс,1998. -512 с.
4. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 2000. -256с.
5. Российское педагогическое энциклопедия: В 2 т. – М.: Больш. рос. энцикл., 1993-1999. Т.1. -608 с.; Т2. - 672с.
6. Теория и практика воспитательных систем: В 2 кн. – М.: Изд. ИТП и МИО РАО, 1993. Т.1. С.3.
7. Турбовский Я.С. Взаимодействие науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. / Я. С. Турбовский. – М. : АПН СССР. 1992. – С.7.

ДИДАКТИКА

УДК 811.161.2(038)

НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ «ТЕХНОЛОГІЯ» В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Р.С.Гуревич

***Анотація.** Розкриті можливості трудового навчання для розвитку особистості, збереження здоров'я тих, хто навчається. Обґрунтована необхідність відмови від профорієнтаційної ролі предмету на користь загальноосвітньої. Наведена нова орієнтовна класифікація предмету за ступенями загальної освіти.*

***Ключові слова.** Трудове навчання, розвиток особистості, художньо-конструкторська діяльність, прикладні технології, основи дизайну, профорієнтація.*

***Аннотация.** Раскрыты возможности трудового обучения для развития личности обучаемого, сохранения здоровья учащихся. Обоснована необходимость отказа от профориентационной роли предмета в пользу общеобразовательной. Приведена новая приблизительная классификация предмета на различных ступенях общего образования.*

***Ключевые слова:** Трудовое обучение, развитие личности, художественно-конструкторская деятельность, прикладные технологии, основы дизайна, профориентация.*

***Summary.** Opportunities of career education for personal development, health maintenance of students are introduced. Approval of the requirement of vocational-oriented subject role denial in favor of general education. Introduction of the new subject classification by general education grade levels.*

***Key words:** Career education, personal development, art-design activity, applied technologies, design basics, vocational guidance.*

Постановка проблеми. Навряд чи нині ми знайдемо багато педагогів або батьків школярів, які були б серйозно стурбовані проблемами засвоєння учнями такого навчального предмету, як «Технологія» (трудове навчання). У масовій свідомості він майже остаточно закріпив за собою позицію “другорядного”, “неголовного” і навіть, можливо, не дуже потрібного сучасним дітям.

Дивуватися з такого стану справ не доводиться: адже у радянській школі цей предмет упродовж тривалого часу будувався на ідеях початкової професійної освіти і професійної орієнтації та був орієнтований на підготовку промислових робітників – кадрів для обслуговування верстатів і машин на виробництві. Будувався він переважно не на дидактичній основі, як інші навчальні курси в школі, а майже виключно на специфічній соціально-ідеологічній платформі. Міцність його позиції була зумовлена, з одного боку, ідеологією “диктатури пролетаріату”, що проголошувала фізичну працю робітника найвищою цінністю, а з іншого, – реальною затребуваністю в нашому невибагливому побуті простих виробів і тих практичних навичок, які вироблялися на уроках праці в школі.

У міру оновлення суспільної ідеології й економічної ситуації в Україні ставлення до такого “трудоного навчання” не могло не змінитися. Наприкінці 90-х років минулого століття в Росії та Білорусі, наприклад, з'явилася нова назва курсу – “Технологія”, проте концепція його викладання залишилася колишньою. Тому за минулі півтора десятиліття предмет остаточно втратив свої позиції в загальноосвітній школі.

Причини ситуації, що склалася, зрозумілі і прозорі, проте подальша доля цього навчального предмету в людей, які причетні до трудового навчання викликає найсерйозніші побоювання. Оскільки наукова концепція залишається розпливчатою, в деяких установах освіти вже висловлюються прямі сумніви в доцільності курсу технології і звучать пропозиції взагалі вилучити його з навчальних планів школи. Це безумовно помилкове рішення може дорого коштувати вітчизняній освіті.

Парадокс ситуації полягає в наступному: тоді як з нашої школи, яка ще недавно називалася “Трудовою політехнічною” практичну працю всіляко виганяють, у всій сучасній прогресивній

світовій практиці подібні предмети займають все більш міцні позиції. І немає ніяких ознак того, що готується їх перегляд. Як це можна пояснити?

Сенс трудового навчання суттєво змінюється, якщо виходити не з ідеологічних, а з фундаментальних, психолого-дидактичних підстав. З другорядного цей предмет перетворюється на незамінний. Це єдиний навчальний предмет у середній школі, цілком заснований на перетворюючій наочно-практичній діяльності учнів.

Слід звернути увагу на цілу низку потенційних ролей предмету “Технологія”, які поки що з різних причин залишаються нереалізованими і незатребуваними. Перш за все, підкреслимо можливості цього курсу в оптимізації навчального процесу. Психологічний механізм наочно-практичної діяльності повною мірою відповідає особливостям пізнання в цілому (яке знаходиться у школярів на стадії формування).

Відомо, що провідною ланкою пізнання є операційна частина. На стадії формування вона має бути обов’язково представлена в матеріальній формі (виконуватися руками). Без такої орієнтовної основи неможлива подальша розумова дія. Якщо ця закономірність ігноруватиметься в навчанні, типові труднощі в навчально-пізнавальній діяльності зберігатимуться аж до студентського віку. Наприклад, останніми роками помітно зросла кількість учнів (не тільки молодшого, а й старшого віку), які не вміють включитися в роботу за мовною інструкцією (що в навчальній діяльності потрібно постійно). У них відсутні необхідні для цього пізнавальні засоби. Це якраз ті покоління, які пройшли і продовжують проходити в школі через систему навчання, засновану переважно на вербальних знаннях; це учні шкіл, де уроки практичної праці часто ігноруються.

Особливо суттєве значення трудового навчання в повноцінному формуванні пізнавальної діяльності в початковій школі, де воно створює міцну основу для успішного засвоєння всіх навчальних дисциплін на всі подальші роки. Не розв’язані в цей період проблеми виявляються в майбутньому. Наприклад, учителі відзначають, що понад 50% учнів 5-7 класів (за нашими спостереженнями, і старших), демонструє низький рівень володіння основними логічними операціями (порівняння, класифікація, узагальнення й ін.). Дійсно, жодна з них не може формуватися за відсутності необхідної бази – сенсорного досвіду. Порівнювати, класифікувати, узагальнювати і так далі можна, лише оволодівши умінням бачити і виділяти властивості й ознаки предметів або явищ. Механізм його формування проходить низку закономірних етапів, перший з яких мають складати матеріальні дії. Міцно засвоївши їх, учень може переходити до операцій з моделями і лише після цього – з їх описами. Зрозуміло, цей механізм враховується в процесі організації навчання: оволодіння будь-якими абстрактними діями припускає на першому етапі дії з предметами – моделями (наприклад, під час навчання дітей рахувати або розв’язувати задачі на уроках математики обов’язково використовується відповідний реквізит). Проте в процесі постійного збільшення темпів навчання можливість для засвоєння подібних навчальних операцій неухильно знижується.

Тим часом, рекомендації психологів однозначно прогнозують, що дії з матеріальними об’єктами учень обов’язково повинен здійснювати сам, своїми руками і протягом достатнього часу. Абсолютно очевидно, що для цього мають бути створені відповідні умови. Уроки трудового навчання, як ніякі інші, можуть їх забезпечити. На таких заняттях можна пропонувати учням інтелектуальні завдання навіть більш високого рівня, ніж на будь-яких інших: тут завжди є можливість для трансформації абстрактних зв’язків і залежностей в наочну, зрозумілу для дитини форму і, як наслідок, – для глибшого розуміння цих зв’язків і залежностей. У низці досліджень, які нині вже є класичними (Л.А.Венгер, П.Я.Гальперін, С.Л.Кабільницька, В.М.Мадзігон, А.К.Маркова, В.К.Сидоренко, Н.Ф.Тализіна, Г.В.Терещук, Н.Г.Салміна і ін.), показано, що необхідність ручних операцій залежить від складності завдання, що вирішується учнем: чим вище ступінь трудності, тим більше потреба перевести її з внутрішнього, споглядального плану в зовнішній, матеріальний.

Що стосується таких етапів формування навчальної діяльності, як оволодіння діями з моделями, а надалі з їх описами, то всі вони також повноцінно представлені на уроках трудового навчання. Етап зовнішньої речової дії, необхідний для переходу до абстракції й узагальнень, на цих заняттях можна організувати буквально для кожного учня. Ідеальні умови для цього є, наприклад, у процесі обов’язкового аналізу конструкції виробів, прогнозування і планування майбутніх дій для одержання строго певних практичних результатів і, нарешті, під час виконання роботи парами або невеликими групами. Все це на інших уроках може використовуватися лише в одиничних випадках.

Принципова умова, що забезпечує використання потенціалу уроків трудового навчання для інтелектуального розвитку дітей, така: в основі їхньої праці мають лежати пошуково-аналітична діяльність, вирішення прикладних завдань, а не виготовлення виробу. Проте ця установка поки що дотримується не завжди. Отже, питання повинне стояти про модернізацію навчальних програм і

навчально-методичних матеріалів, за якими працюють вчителі й учні, але в жодному випадку не про ліквідацію самого навчального предмету.

Уроки трудового навчання мають виняткове значення і у формуванні в школярів соціально значущих умінь і творчих якостей особистості. Річ у тім, що тільки тут учні набувають реального досвіду практичної перетворюючої діяльності, вчаться майстерності в тих або інших видах рукоділля. Вміла людина в наших умовах, мабуть, потребує спеціального “культивування”. Значна кількість соціальних проблем молодих людей пов’язана, зокрема, з тим, що багато з них просто нічого не вміють робити. Відповідно, ці люди, не находячи собі застосування, “випадають” із соціуму, що часто приводить їх до девіантного способу життя. Навпаки, людина, яка вміє щось зробити своїми руками, як правило, не схильна до неробства, прагне влаштувати свій побут творчо і оригінально, здібна до яскравого самовираження. Звідси – “гонорова гідність”, що завжди була властива майстрам; звідси – гармонія з самим собою і з навколишнім світом. Майстерність розвиває смак до творчості, звичку до продуктивних видів діяльності.

Для багатьох наших учнів лише загальноосвітня школа може стати реальним помічником у справі залучення до корисної і цікавої справи. Звичайно, є й всілякі творчі гуртки, клуби за інтересами, проте далеко не для всіх дітей вони нині доступні. Причини цього різні: від зайнятості батьків і недостатньо уважного ставлення до повноцінного розвитку своїх дітей до значної вартості занять в них. Людина ж, як відомо, не може сформувати інтерес до того, про існування чого вона просто не підозрює. Якщо школа створить необхідну базу, то може виникнути інтерес і, відповідно, бажання знайти той або інший гурток і т.д.

Про соціальне значення наочно-практичної діяльності в системі загальної освіти можна говорити і в іншому контексті. Всім відомо, що до обговорення проблем вітчизняної школи нині все більше залучаються не тільки психологи, а й лікарі. На загальне погіршення стану здоров’я молодого покоління вже не можна не звертати уваги. Масштабні медико-психологічні дослідження останніх років виявили як один з найагресивніших чинників у цьому відношенні переважання вербальних методів у навчанні. Про це, зокрема, говорять у своїх працях знані науковці О.М.Коберник, Є.В.Кулик, В.М.Мадзігон, В.К.Сидоренко, Г.В.Терещук та ін. Дійсно, тотальний вербалізм у викладанні навчальних предметів став загрозливим фактом нашої освіти, і уроки, засновані на творчій перетворюючій діяльності, могли б скласти йому реальну протипагу.

За період існування навчального предмету в його новому вигляді (під назвою “Технологія”) досить виразно позначилися конкретні дидактичні питання, які як і раніше вимагають свого розв’язання: про доцільність цієї назви, про зміст і методи, що відповідають сучасним соціально-педагогічним реаліям, про наступність курсу на окремих освітніх ступенях.

Очевидно, що так і не вдалося зняти проблему, що виникла вже з появою перших пропозицій щодо надання предмету назви “Технологія”: технологія – чого? Всі спроби додати цьому поняттю розширювальне тлумачення і всі твердження про наявність “базових”, “узагальнених” технологій і тому подібне, по суті, так і залишилися непідтвердженими.

Необхідність відмови від профорієнтаційної ролі предмету на користь загальноосвітньої примушує відійти від навчання виключно технологіям ручних робіт і привести предмет у відповідність до тих нових соціально-педагогічних ролей, які від нього нині потрібні. В цьому сенсі наступність різних ступенів у розвитку цього навчального курсу, через його специфіку, має інший вигляд в порівнянні з іншими предметами. Важлива не стільки лінійна наступність знань і умінь, скільки розв’язання на кожному етапі специфічних і актуальних (для даного віку) психолого-дидактичних завдань.

У початковій школі уроки трудового навчання мають особливу цінність як засіб, що підсилює розвивальний потенціал навчально-пізнавальної діяльності в цілому. На цьому освітньому ступені до досягнення мети приведуть уроки, які на практичній основі об’єднують інтелектуальний і емоційно-оцінний аспекти процесу пізнання. З урахуванням цього припущення була розроблена програма початкового курсу технології “художньо-конструкторська діяльність”. На її основі створений відповідний навчально-методичний комплект.

У підлітковому віці, коли йде активне становлення особистості, формування життєвих установок, суттєвої значущості набуває соціальний аспект. Для школярів особливо актуальним є оволодіння конкретними вміннями, а також пошук власного іміджу. На цьому ступені (з 5 по 9 класи) в загальноосвітній школі був би доцільним курс “Прикладні технології і основи дизайну”, який разом з поглибленням загальної освіти допоможе задовольнити багато запитів і інтереси підлітків.

Що стосується наступного освітнього ступеня – 10-11 класи, – то тут мало б сенс зберегти цей предмет як основу допрофесійної освіти. При цьому необхідно враховувати регіональне соціально-

економічне замовлення. Умови життя в різних регіонах України істотно різняться. Школярі, відповідно до місцевих умов і потреб, могли б ґрунтовніше оволодівати затребуваними видами практичної діяльності за власним вибором.

Наступне питання, що вимагає розв'язання в рамках поставленої проблеми, – це зміст курсу. Як відомо, вже не одне десятиліття він піддається різкій критиці через те, що робота учнів зводиться до рукоділля. Більшість відомих нині спроб підвищити “теоретичний” рівень уроків технології, на жаль, не можуть вважатися задовільними. Пропонована школярам «теорія» в багатьох випадках складається з суто спеціальної – ремісничо-технологічної – інформації, яка до того ж часто носить відверто довідковий характер. Значна кількість спеціальної термінології і спеціальних відомостей (про сировину, матеріали, інструменти, технології окремих виробництв) у школі не вимагає роздумів, а призначені виключно для ознайомлення і запам'ятовування; низький відсоток завдань проблемного, пошукового характеру – все це значно ослабляє і без того хиткі позиції курсу “Технологія”.

Методи організації роботи учнів також не завжди відповідають завданням сучасної школи. Переважаючою залишається робота за технологічною картою, тоді як зараз необхідні творча пошукова діяльність, роздуми і евристичні обговорення. Систематичне виконання інструкцій, характерне для установ професійної підготовки, в системі загальної освіти може виявитися гальмом в розвитку учнів.

Тим часом, уроки трудового навчання, здатні зайняти провідне місце у формуванні в школярів конструктивності і гнучкості мислення, винахідливості та творчості. Замовлення на такий напрям роботи з боку суспільства очевидне, що підтверджується, зокрема, і спробами впровадження в освітню область “Технологія” проектної діяльності учнів. Доводиться, проте, констатувати, що далеко не в усьому ці очікування виправдалися. Проектна діяльність спочатку не одержала надійної психолого-дидактичної основи і значною мірою була формалізована. В результаті шкільні «проекти» часто перетворюються на громіздкі заходи, дидактичний сенс яких викликає масу питань. Необхідна подальша науково-методична робота в цьому напрямі з метою більш органічного використання навчальних проектів безпосередньо в системі загальної освіти.

Назріла, на наш погляд, необхідність перегляду місця курсу “Технологія” в навчальному планові загальноосвітньої школи. З урахуванням освітнього, виховного і здоров'язберігаючого потенціалу перетворюючої наочно-практичної діяльності, що відповідає сучасним соціально-педагогічним потребам, слід приділити підвищену увагу розробці дидактично доцільних шляхів її впровадження в систему загальної освіти. В цьому процесі потрібна подальша модернізація предмету “Технологія”.

Зміст курсу має набути загальноосвітнього і культурологічного характеру за умови мінімуму спеціальних знань і вмінь. Методологічною основою курсу мають стати ідеї розвивального навчання. Це означає значне обмеження вербального підходу, з одного боку, і нерозривний зв'язок практичної діяльності учнів з вирішенням інтелектуальних (конструкторських) і декоративно-художніх завдань, – з іншого. На кожному освітньому ступені засобами предмету треба вирішувати специфічні й актуальні для того або іншого віку психолого-дидактичні завдання. Назва предмету, на нашу думку, має бути змінена. Для кожного освітнього ступеня доцільно використовувати ту назву, що відповідає її специфічним завданням:

у початковій школі – “художньо-конструкторська діяльність”;

в основній – “Прикладні технології і основи дизайну” (або “Технології прикладних видів діяльності й основи дизайну”);

у старшій – назва предмету визначається відповідно до технологій конкретних видів діяльності (за вибором з певного списку).

Найважливішими завданнями цього навчального курсу на всіх ступенях є створення умов для зростання і розвитку інтелекту, психіки, особистісних якостей школярів.

Література

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти / Освітня галузь «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – с. 1-6.
2. Коберник О. Проектно-технологічна система трудового навчання. / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 2. – С. 36-41.
3. Кондратюк Г. Вимоги до складання навчальних програм освітньої галузі «Технологія» для загальноосвітніх закладів / Г. Кондратюк, Л. Денисенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – С. 19-21.
4. Сидоренко В.К. Перспективи галузі «Технологія» в загальноосвітніх навчальних закладах України / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 4. – с. 4-7.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ СЕРВІСІВ ВЕБ 2.0

Л.С.Євсюкова

***Анотація.** У статті розглядається питання використання сервісів Веб 2.0 у навчальній діяльності ВНЗ, здійснюється аналіз та окреслюються переваги використання соціальних сервісів Веб 2.0, виділяються питання подальшого дослідження даної проблеми.*

***Ключові слова:** дослідницький проект, інтерактивність, мережеві сервіси, соціальні сервіси Веб 2.0, навчальний проект.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования сервисов Веб 2.0 в учебной деятельности ВУЗа, осуществляется анализ и выделяются преимущества использования социальных сервисов Веб 2.0, а также вопросы дальнейших исследований данной проблемы.*

***Ключевые слова:** исследовательский проект, интерактивность, сетевые сервисы, социальные сервисы Веб 2.0, обучающий проект.*

***Summary.** In this article the author considers the problem of services Web 2.0 usage in Higher School educational activity, analyses and determines advantages of social services Web 2.0 usage, dwells on the matters of further investigations in this field.*

***Key words:** research project, interactivity, network services, social networking Web 2.0, educational project.*

Постановка проблеми. Суспільство XXI сторіччя називають інформаційним. Характерною його рисою є інформатизація всіх ланок життєдіяльності, в тому числі освіти. Розвиток мережі Інтернет, в якій здійснюється пошук, збереження та використання інформації, котра дозволяє спільно працювати, здійснювати обмін інформацією, відкриває нові можливості вдосконалення навчального процесу. Назва сервісів Веб 1.0 з'явилася після виникнення сервісів Веб 2.0. Веб 1.0 має певну лінійність, у зв'язку з тим, що структура перехресних посилань зі сторінки на сторінку, із сайту на сайт створюється вручну в більшості з метою навігації та пошукової оптимізації та має певні обмеження в здійсненні інтерактивного взаємозв'язку.

Нині мережа Інтернет дозволяє вирішувати питання колективного навчання, групової взаємодії та обміну інформацією.

Сервіс Веб 1.0, який сформувався в 90-ті роки XX сторіччя, мав якісний стрибок – перехід від простого розміщення документів у вигляді файлів до створення сайтів на основі програмного забезпечення і баз даних. Своєї межі даний сервіс досяг приблизно в 2005 р., починаючи з 2005 р. з'явився сервіс Веб 2.0.

Веб-технології другого покоління стали каталізатором революційних змін у способах взаємодії людей з Мережею. Багато окремих програм для зв'язку користувача з ресурсами мережі, що реалізуються через єдині стандарти мережі, самі стали мережевою програмною платформою. Колишній Інтернет, досі переважно є «мережею читачів», а нині трансформується в «мережу письменників». Завдяки інструментарію Веб 2.0 кожен користувач одержує можливість стати творцем, а не пасивним споживачем інформації в мережі.

Яким же чином можуть використовуватися Веб-технології другого покоління в навчальному процесі вищих навчальних закладів, який вплив вони мають на якість професійної підготовки фахівців, на організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ)?

Аналіз попередніх досліджень. Характерною рисою сьогодення є розвиток мережевих технологій та використання соціальних мережевих сервісів.

Соціальні мережеві сервіси – це віртуальний майданчик, який зв'язує людей у мережеві співтовариства за допомогою програмного забезпечення, комп'ютерів, з'єднаних у мережі (Інтернет) і мережу документів (Всесвітньої павутини) [Вікіпедія].

Мережеві соціальні сервіси нині стали основним засобом для:

- спілкування, підтримки та розвитку соціальних контактів;
- спільного пошуку, збереження, редагування, класифікації інформації, обміну медіаданими;
- творчої діяльності мережевого характеру;
- виконання багатьох інших задач: індивідуальне та колективне планування, підкасти, когнітивні карти [Вікіпедія].

Підкасти (Podcast) – цифровий медіа-файл, або низка таких файлів ,які розповсюджуються Інтернетом для відтворення на портативних медіа-програвачах чи персональних комп’ютерах [Вікіпедія].

Когнітивні карти – термін, що описує образи ситуації знайомого просторового оточення.

Проблеми використання можливостей соціальних сервісів у середній та вищій освіті розглядаються в роботах: М.Бухаркіної, Е.Патаракіна, Б.Ярмакова, М.Резніка, Тіма О’Рейлі та ін.

Дослідники виділяють такі переваги використання мережених соціальних сервісів Веб 2.0 [1; 2; 3]:

- у мережевому доступі опиняється величезна кількість відкритих матеріалів, які можуть бути використанні в навчальних цілях;
- завдяки тому, що значно спрощується процес відтворення матеріалів та їх публікацій, новий контент створюється мільйонами людей, які несуть в мережу малюнки, тексти, фотографії, музичні файли, закладки та корисні ресурси;
- беручи участь в нових формах діяльності викладачі і студенти одержують та застосовують важливі інформаційні навички;
- відкриваються нові можливості для участі школярів і студентів у різноманітних співтовариствах: професійних, наукових, інших;
- виникають нові форми співтворчості викладача та студента.

Важливою проблемою є інтеграція соціальних сервісів у вищу освіту.

Мета статті полягає у розгляді можливостей соціальних сервісів та інформаційного освітнього середовища університету, методичного та дидактичного забезпечення якісної підготовки фахівців, котрі б відповідали вимогам ХХІ сторіччя.

Виклад основного матеріалу. Вивчення інформатики, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, циклів предметів з педагогіки та методики викладання сприяло вивченню курсу «Методика використання комп’ютерної техніки у викладанні загальноосвітніх дисциплін», в процесі якого студенти навчаються створювати мережеві проекти відповідно до програми «Intel@ Навчання для майбутнього». Викладачі одержують можливість створювати мультимедійні лекції із залученням студентів. Використовуючи можливості мультимедійної аудиторії, підключеної до мережі Інтранет ВНЗ та Інтернет, викладач демонструє можливості соціальних сервісів Веб 2.0, ІКТ, електронних бібліотек, баз даних з тематики, що вивчається.

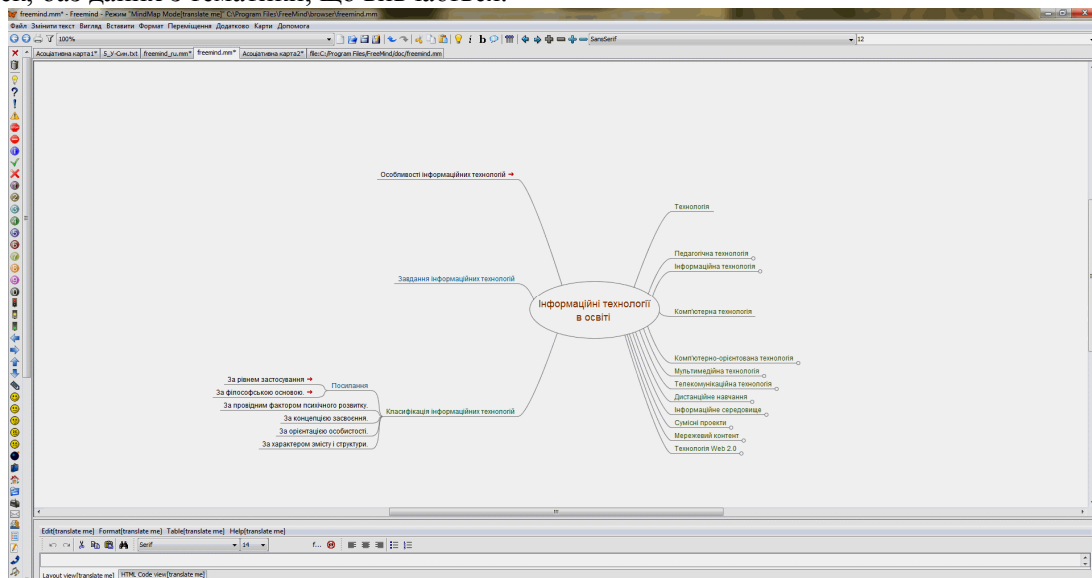


Рис. 1. Карта знань дослідницького проекту

Така наочність на лекції створює можливості для успішного засвоєння та запам’ятовування навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності студентів, більш глибокому вивченню явищ і т. ін. З цього приводу ефективним є використання карти знань, що дає можливість представлення на лекції знань у згорнутій, образно-вербальній формі.

Щодо проведення лабораторних робіт, то вони можуть бути побудовані на основі методу проектів. Як зазначають дослідники Н.Морзе, Є.Полат, Е.Патаракін, М.Бухаркіна, необхідно дотримуватись таких вимог [1; 2; 3]:

- наявність значущої для тих, хто навчається, проблеми або завдання, що вимагає інтегрованого знання, творчого дослідницького пошуку;

- практична, пізнавальна значущість результатів;
- самостійна діяльність учнів і студентів;
- структуризація змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій.

Підсумком занять з курсу може бути створення портфоліо досягнень студента, в якому у вигляді карти знань представлена структура виконаних завдань, вузли карти-посилання на ці завдання, додаткові матеріали, ресурси Інтернет і т. ін.

Зупинимось окремо на розгляді сервісів Веб 2.0 та можливостей їхнього використання у навчальному процесі ВНЗ.

Сервіс Веб 2.0 – це особлива організація представлення даних:

- об'єктно орієнтований інтерфейс;
- керована вибірка й висновок даних на сторінці за багатьма параметрами, вибраними користувачем;
- розміщення значної кількості інформації на одній сторінці;
- перезавантаження тільки тієї частини сторінки, яка змінюється;
- показ різнотипової інформації в одному вікні.

Технології Веб 2.0 засновані на інтерактивності, що розуміється як обмін інформацією між користувачами, між користувачем і постачальником послуг, між самими постачальниками послуг. Це приводить до взаємного використання ресурсів або розподіленої системи ресурсів.

У своєму базовому варіанті Веб 2.0 означає, що кожний учасник може просто створювати і поширювати контент в Інтернеті. Соціальні сервіси Веб 2.0 ставлять у центр навчального процесу взаємодію студентів між собою та викладачами на основі інструментів соціального програмного забезпечення: блогів, вікі, загальних закладок, підкастів, соціальних мереж і віртуальних світів.

Блогі (англ. blog, від web blog, «мережений журнал чи щоденний поділ) – це веб-сайт, головний зміст якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються [Вікіпедія].

Вікі – це веб-сайт (або інша гіпертекстова збірка документів, що дозволяє користувачам самостійно змінювати зміст сторінок на ньому [Вікіпедія].

Використовуючи нині Інтернет, студенти, замість читання масштабних документів, все частіше вважають за краще мати справу з невеликими об'єктами інформації в самих різних форматах і з самих різних джерел: читають пости в блогах, дивляться відеозаписи на YouTube, розміщують фотографії на Flickr, слухають Підкасти, обмінюються думками на форумах, створюють власні соціальні мережі типу MySpace.

YouTube (ютуб) – Інтернет-служба, що надає послуги розміщення відео матеріалів [Вікіпедія].

MySpace (от My Space, «мое пространство») – популярна міжнародна мережа, яка дає можливість створення співтовариств за інтересами; персональних профілей, ведення блогів, розміщення фото-, відео- і музичного контенту [Вікіпедія].

У результаті поширення соціальних сервісів у мережевому доступі виявляється величезна кількість матеріалів, які можуть бути використані в навчальних цілях. Мережеві спільноти обміну знаннями можуть поділитися своїми колекціями цифрових об'єктів і програмними агентами з освітою. Нові сервіси соціального забезпечення радикально спростили процес створення матеріалів і публікацій їх у мережі. Тепер кожний може не тільки одержати доступ до цифрових колекцій, а й взяти участь у формуванні власного мережевого контенту.

Нині є можливість комбінувати всі ці об'єкти в навчальних цілях, доповнюючи їх власними постами, статтями на вікі-ресурсах, аудіо-та відеозаписами. Пост (англ. post) – окремо взяте повідомлення у форумі [Вікіпедія]. Нове середовище дозволяє формувати знання спільно, в процесі самостійного створення та обговорення навчального контенту та спілкування за певними тематиками. Участь у нових формах діяльності дозволяє освоювати важливі інформаційні навички – повторне використання текстів та кодів, використання матеріалів і т. ін.

Проникненню нових технологій у навчання сприяє і той факт, що значний обсяг необхідних для роботи знань студент одержує в процесі так званого неформального навчання – спілкування з ровесниками, які вважаються експертами з певних питань, і пошуку по різних інформаційних ресурсах. Процес неформального навчання відбувається "без відриву від виробництва" – студенти самі визначають, яких знань їм не вистачає, яка інформація для цього потрібна, де і коли її шукати.

Оптимізувати навчальний процес знову ж дозволяє звернення до нових підходів і технологій, що спирається на інструментарії Веб 2.0. Першим кроком може стати створення значних за розміром навчальних об'єктів – модулів, на вивчення яких витрачається від однієї до п'яти хвилин замість години-півтори. За ці кілька хвилин має бути надані добре організований навчальний контент,

сфокусований на одній концепції або проблемі, проілюстрований прикладами, візуальними даними і анімаціями. З таких модулів може формуватися повна навчальна програма, проте її складові компоненти мають бути доступні автономно і в результаті контекстного пошуку, щоб студенти в будь-який момент могли звернутися до потрібного контенту і з невеликих блогів сформувати навчальний трек, що відповідає їх завданням.

Блоги можна використовувати як засіб спілкування студентів з приводу розкладу, тем контрольних робіт і домашніх завдань, підтримки різних студентських ініціатив, їх можна знайти на багатьох вузівських сайтах. Більш глибокі навчальні цілі переслідують блоги, які викладачі ведуть для додаткового обговорення тем курсу, що стимулює студентів до самостійного аналізу одержуваної інформації. В таких блогах викладачі можуть формулювати питання і завдання для студентів, а також робити посилання на додаткові матеріали, ресурси з теми. Для самих студентів блог на тему своєї наукової роботи може стати способом залучення однокурсників і викладачів до коментування, критики і корекції відповідно до підготовки. В будь-якому випадку блог може стати гарним доповненням до основного курсу як спосіб залучення студентів і викладачів до обговорення складних питань, включення в матеріал зовнішніх джерел інформації і просто як засіб організації процесу вивчення курсу.

Вікі-сторінки, які в асинхронному режимі поповнюються інформацією від групи людей, можуть використовуватися як засіб накопичення знань з певної теми в процесі колективної роботи над нею. В подальшому вони можуть бути враховані в новій модифікації курсу або самі складуть самостійний навчальний контент. Вікі – хороший інструмент для спільної роботи над навчальними проектами або, знову ж таки, групового обговорення питань курсу з можливістю робити посилання на додаткові матеріали.

Блог, вікі, додаткові посилання, підписка на підкасти та сервіси закладок загального користування з посиланнями на важливі ресурси формують все необхідне інформаційне наповнення, причому це робиться з точки зору інтересів самого студента. Також за допомогою цих інструментів у студентів з'являється можливість формувати персональні портфоліо досягнень у навчанні та дослідженнях, представляючи їх в електронному вигляді для обговорення і коментарів спільноти своїх однокурсників і викладачів.

Прикладом використання сервісів Веб 2.0 з навчальною метою у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського може служити навчальний проект з курсу «Використання комп'ютерної техніки у викладанні загальноосвітніх дисциплін». Він дозволив студентам 5 курсу не тільки підвищити свої знання в предметній області, а й освоїти нові для них сервіси Веб 2.0 в процесі проведення практичних занять і самостійної роботи в мережі. Оскільки аудиторна частина курсу незначна, то застосування навчального вікі-середовища дозволило розширити межі курсу, і теми, які раніше давалися для самостійного вивчення та були підготовлені студентами, розміщені в мережі для спільного обговорення, доробок однокурсниками. Реалізація курсу дозволила активізувати самостійну роботу студентів, ознайомити їх з проектним методом роботи, навчитися оцінювати роботи інших, і захищати власні роботи, якщо вони критикувалися. В результаті роботи над проектами студенти одержали навички та компетенції: вміння працювати в команді, знаходити необхідну інформацію, обробляти та представляти її, планувати свою роботу, презентувати результати діяльності.

Формування навчальних спільнот є одним із прикладів застосування теорії соціальних мереж. Навчальні спільноти можуть створюватися навколо навчальної програми з метою обговорення практичних питань і складнощів курсу. Цікавим прикладом комплексного відкритого середовища для організації електронного навчання з використанням технологій Веб 2.0 є середовище OpenClass, спеціально створене для застосування технологій Веб 2.0 в освіті. Це середовище надає кожному учаснику спільноти власний блог, репозиторій файлів з можливостями підкастингу, онлайн-профайлу. Крім того, контент кожного учасника може позначатися ключовими словами (тегами), за допомогою чого можуть організуватися зв'язки між користувачами зі схожими інтересами. На відміну від відкритих ресурсів соціальних мереж або блогів, OpenClass надає учасникам більше свободи щодо контролю доступу до власного контенту – будь-якому елементу користувацького профайла, посту в блозі або завантаженого в репозиторій файлу можуть бути присвоєні свої права доступу.

Для прикладу використання даного середовища з навчальною метою можна навести групову дослідницьку роботу студентів. Працюючи в мінігрупах з вивчення будь-якого пристрою кожний студент підготував вікі-сторінку зі звітом із вибраного пристрою комп'ютера, в якому дав визначення пристрою, відзначив основні його характеристики, розкрив принцип роботи, вказав фірми-виробники. Також у завдання дослідження входило проведення аналізу наявності пристроїв у магазинах,

комп'ютерних фірмах міста. Крім вікі-сторінки, кожен студент групи підготував вікі-альбом та електронну презентацію до виступу. Всі вікі-сторінки студентів з'єднані воедино на одній вікі-сторінці за допомогою оформлення гіперпосилань.

Цей приклад показує, що прості у використанні інструменти, спільна соціальна взаємодія студентів та викладачів приводить до цікавого й корисного результату: за допомогою колективної роботи підготовлений новий змістовний контент. Це ще раз підтверджує, що Веб 2.0 з платформи для передачі і споживання інформації в Мережі перетворюється в середовище, де контент постійно створюється і трансформується. В застосуванні до навчання можливості Веб 2.0 передбачають перехід до такої моделі, коли в центрі педагогічного процесу знаходиться сам студент, який є не тільки більш автономним з точки зору контролю за навчальним процесом, а й більш активним у створенні навчальної інформації та взаємодії з іншими учасниками навчання.

Проте, треба розуміти, що у ВНЗ це середовище не витіснить базовий навчальний процес, однак може стати його ефективним доповненням. Важливо, що інструменти Веб 2.0 відкривають нові можливості не тільки для одержання, а й для створення навчального контенту, у тому числі самими студентами, і багато в чому переміщують фокус контролю за освітньої траєкторією від викладача і адміністрації на студента. При цьому для більшості студентів робота з інструментарієм Веб 2.0, свідоме включення його у навчальне середовище, вимагатиме певних зусиль щодо самоорганізації. Те саме, і навіть більшою мірою, стосується і викладачів, оскільки, по-перше, для багатьох з них робота з новими Веб-технологіями може виявитися скрутною, а по-друге, вони повинні будуть адаптуватися до ситуації, коли ініціатива в організації навчального процесу переходить до рук студентів.

У чому полягає роль викладача в нових навчальних траєкторіях, які вибудовують самі студенти? Наскільки активна повинна бути його участь і підтримка студентів в електронному середовищі навчання? Як це середовище має співвідноситися з базовими і спеціальними курсами і т. ін. На ці запитання поки немає однозначних відповідей.

Висновок. Технології Веб 2.0 використовуються в навчальному освітньому процесі, оскільки вони надають значну свободу студентам, викладачам, дозволяючи першим значно розширити можливості самостійних занять, а другим – застосовувати та впроваджувати творчі підходи до навчання.

Література

1. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. – [2-е изд.]. – М. : Институт. Ру, 2007. – 64 с.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования; под ред. Е. С. Полат. – М. : «Академия», 2005. – 272 с.
3. Intel@ Навчання для майбутнього. – К. : Видавництво «Нора-принг», 2005.

УДК 378.041:004.77

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВЕБ-КВЕСТІВ

М.Ю.Кадемія

Анотація. У статті розглянута технологія Веб-квесту та використання цієї технології у здійсненні самостійної роботи студентів, підвищення розвитку їх пізнавальної самостійності, мотивація навчальної діяльності та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: Веб-квест, інформаційно-комунікаційні технології, самостійна робота, пізнавальна самостійність.

Аннотация. В статье рассмотрена технология Веб-квеста, использование этой технологии в осуществлении самостоятельной работы студентов, повышение мотивации учебной деятельности, развития их познавательной самостоятельности, а также повышения качества подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: Веб-квест, информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная работа, познавательная самостоятельность.

Summary. Web-quest technology and its use in students' independent work, increase of their cognitive independence development, educational activity motivation as well as future specialists training quality increase have been considered in the article.

Key words: Web-quest, informational-communicational technologies, independent work, cognitive independence.

Постановка проблеми. Суспільство XXI століття – це інформаційне суспільство, в якому стрімко розвиваються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), висуваються нові вимоги до підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців, які поєднують в собі високий професійний рівень підготовки з можливістю самостійно розв'язувати проблеми, що виникають в діяльності.

Відповідно до цього перед сучасною вищою освітою висувається проблема розроблення та використання сучасних форм і методів організації навчальної діяльності студентів. Інтеграція ІКТ з іншими технологіями навчання значно підвищують якість підготовки студентів, збільшують їхні освітні можливості здійснювати вибір і реалізацію індивідуальної траєкторії навчання у відкритому освітньому просторі. Для цього потрібне широке інформаційне поле діяльності, різноманітні джерела інформації, різні погляди, точки зору на одну й ту саму проблему, самостійний пошук шляхів обґрунтування та розв'язання проблеми.

Саме тому у вищому навчальному закладі має здійснюватися активна самостійна робота, що передбачає організацію навчального процесу відповідно до Болонського процесу, за яким навчальний час, відведений на самостійну роботу, регламентується навчальним планом і має становити не менше 1/3 загального обсягу навчального часу з конкретної дисципліни. У розв'язанні зазначених проблем чільне місце відводиться використанню глобального інформаційного простору.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що питанням організації самостійної навчальної діяльності присвячені дослідження вчених: Ю.Бабанського, В.Буряка, І.Лернера, В.Паламарчук, В.Сластьоніна, О.Спіріна, О.Сущенко та ін.

Розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, їхньому активному використанню в навчальному процесу присвячені дослідження: В.Бикова, Я.Биховського, Р.Гуревича, М.Жалдака, М.Козяра, І.Захарової, Н.Морзе, Г.Селевка, І.Роберт та ін.

Мета статті полягає в розгляді типів та структури Веб-квестів, використання їх у процесі здійснення самостійної роботи студента та їх впливу на якість підготовки фахівців.

Виклад осново матеріалу. Вчені розглядають самостійну навчальну роботу як активну пізнавальну творчу діяльність студента, спрямовану на розв'язання будь-якого виду навчальних завдань [1] або як один із видів навчальних занять під методичним керівництвом викладача, проте без його особистої участі [2].

Викладачами Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського накопичено певний досвід використання ресурсів Інтернет в організації самостійної роботи студентів. Насамперед, у самостійній дослідницькій роботі студентів. Більша частина часу витрачається на пошук інформації, її оброблення й аналіз, а також на підготовку презентації результатів дослідження, що здійснюється в позаурочний час.

Нині досить активним у вищій школі є питання застосування ІКТ в організації самостійної роботи студентів.

Ученими (Ю. Машбиць, В. Зінченко, Н. Тализіна) досліджено, що ІКТ значно підвищують активність пізнавальної діяльності студентів, що призводить до перебудови навчального процесу з використанням самостійних форм навчання.

Використання ІКТ надає підґрунтя для впровадження інновацій, що сприяють підвищенню якості здійснення самостійної роботи та якості забезпечення підготовки фахівців.

Розвиток мережевих технологій та телекомунікацій, особливо Веб-технологій сприяли розвитку проектних технологій навчання.

Серед них виділяємо такий вид дослідницької діяльності, як Веб-квест, котрий був розроблений у 1995 році в Державному університеті Сан-Дієго дослідниками Берні Доджем і Томом Марчем.

Квест (Quest) в перекладі з англійської мови – тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з прикладами або грою; також слугує для позначення однієї з різновидів комп'ютерних ігор [5, с.119].

Веб-квест – спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за вказаними адресами [5, с. 227].

Особливістю веб-квестів є те, що вся інформація або її частина, яка розміщена на сайті для самостійної або групової роботи студентів, знаходиться дійсно на різних Веб-сайтах. За допомогою певних гіперпосилань всі студенти працюють в єдиному інформаційному просторі. Студенти збирають матеріали в Інтернет з тієї чи іншої теми, розв'язують проблему, використовуючи ці матеріали. Посилання на джерела виконуються студентами, викладачами за допомогою пошукових систем.

Веб-квести можуть охоплювати як окрему проблему, навчальний предмет, тему, так і бути міжпредметними.

Б.Додж визначив принципи, за якими здійснюється класифікація Веб-квестів:

За тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові.

За предметним змістом: монопроекти та міжпредметні веб-квести.

За типом завдань, які виконують студенти.

Розгляньмо типи Веб-квестів:

Конструкторський Веб-квест вимагає від студента створення продукту або плану дій з виконання певної мети в певних межах.

Творчий Веб-квест вимагає від студентів створення будь-якого продукту в заданому форматі. Творчі проекти схожі з конструкторськими, але вони більш вільні та непередбачувані в своїх результатах.

Веб-квест з розв'язання спірних проблем передбачає пошук і представлення різноманітних, інколи протилежних думок з однієї проблеми, спроба привести їх до консенсусу.

Переконуючий веб-квест має на меті створення продукту, який здатний переконати будь-кого. Таке завдання виходить за межі звичного переказу або репродукції та вимагає від студентів розроблення аргументів на користь висновків, що одержані за результатами роботи у Веб-квесті.

Веб-квести із самопізнання орієнтовані на розширення знань, інтелекту студентів, які розвиваються через дослідження он-лайн та офф-лайн ресурси. Прикладом такого проекту може бути веб-квест «Ким я буду, коли закінчу університет?», який має на меті вивчення ресурсів Інтернет, пов'язаних із майбутньою кар'єрою.

Аналітичний веб-квест досліджує взаємозв'язок речей реального світу в межах заданої теми. Такі завдання вимагають від студентів аналізу, узагальнення, виокремлення окремих ознак, наслідків та ін., обговорення їх.

Оцінні веб-квести передбачають здійснення класифікації студентами запропонованих речей, виконання ними ролі судді або іншої особи.

Наукові веб-квести слугують для здійснення знайомства та залучення студентів до наукових досліджень в різних галузях знань. Інтернет наповнений історичною, науковою інформацією.

Є.С. Полат зазначає, що веб-квест повинен мати таку структуру:

- **вступ** – короткий опис Веб-квесту;

- **завдання** – формулювання проблемної задачі та опис форми подання кінцевого результату. Наприклад, задана серія питань, на які потрібно знайти відповіді; прописана проблема, яку потрібно розв'язати та вказана інша діяльність, що спрямована на перероблення і представлення результатів, виходячи із зібраної інформації, а також список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання студентами завдання - посилання на Інтернет-ресурси і будь-які інші джерела інформації;

- **порядок роботи** – опис послідовності дій, ролей і ресурсів, які необхідні для виконання завдання;

- **керівництво до дій** (як організувати та представити зібрану інформацію) - допоміжна інформація, що може бути представлена у вигляді непрямих запитань;

- **оцінка** – описи критеріїв і параметрів оцінки виконання Веб-квесту, що подаються у вигляді бланку оцінки. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, що вирішуються у Веб-квесті;

- **висновок** – у цьому розділі підсумовується досвід, одержаний студентами в процесі виконання самостійної роботи над Веб-квестом;

- **використані матеріали** – посилання на ресурси, що використовувалися для створення Веб-квесту;


- **коментарі для викладача** – методичні рекомендації для викладачів, студентів, які будуть використовувати у Веб-квесті [6].

Веб-квести, як уже згадувалося, можуть бути короткотерміновими і довготерміновими.

Робота над короткотерміновим Веб-квестом може займати від одного до трьох занять, а над довготривалим – більш тривалий час.

Наведемо зразок Веб-квеста з теми «Світові інформаційні освітні ресурси», що вивчається студентами інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Спеціальність і спеціалізації «Трудове навчання і основи інформаційних технологій», «Трудове навчання і основи підприємництва», «Трудове навчання і основи дизайну» в процесі вивчення дисципліни «Методика застосування комп'ютерної техніки при викладанні загальноосвітніх дисциплін» (за програмою Intel «Навчання для майбутнього»)).

Веб-квест
Світові інформаційні ресурси




Головна

Ролі

Критерії оцінок

Висновки



Головна	Ви обрали роль Аналітика . Вам необхідно здійснити пошук, узагальнення та аналіз Веб-сайтів з освітніх ресурсів. За результатами здійсненого пошуку необхідно розробити анотацію до тем або сайтів, узагальнити їх основні переваги та недоліки Освітні сайти: www.openet.ru – Російський портал відкритої освіти; www.edu.ru – Російський освітній портал; www.college.ru – Відкритий коледж дистанційної освіти; www.open.ac.uk – Відкритий університет Великобританії; www.hedir.openu.ac.il – Ізраїльський відкритий університет; www.http:\\lipb.lviv.ua – Віртуальний університет Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
Ролі	
Аналітик	
Консультант з освіти	
Технічний консультант	
Консультант з Веб-ресурсів	

Аналогічно створюються всі інші сторінки Веб-квеста. Метою веб-квеста є, по-перше, вивчення відповідного матеріалу, виконання контрольних завдань та на підставі одержаних знань, умінь та навичок, створення власного проекту.

Однією з переваг веб-квеста є економія часу студента, враховуючи те, що викладач сам спрямовує діяльність студента, надаючи певний перелік інтернет-адрес, з яких студенти одержують необхідні для виконання проекту дані. Підсумком веб-квесту може бути презентація або веб-сторінка, котрі можна розмістити в Інтернеті та надати можливість всім залишати свої думки, пропозиції, відгуки та навіть відповідні правки, тобто здійснювати зворотний зв'язок.

Як зазначає М.Васильєва, в організації самостійної роботи студентів важливо, щоб веб-квест складався з наступних частин:

- представлення фонові інформації та ознайомлення студента з темою Веб-квеста;
- постановка задачі, яка б зацікавила студента (актуальна проблема і ситуація);
- список необхідних джерел інформації (Веб-документи, бази даних, книги, консультації електронною поштою та ін.). Більшість джерел може бути в документі у вигляді посилань на сторінки Інтернету;
- детальний та покроковий опис процесу виконання всіх завдань, поряд із створенням проекту, його можливих варіантів;
- презентація проекту, що може бути розміщена в Інтернеті, в якій підводяться підсумки та висувуються пропозиції з виконання веб-квесту [2, с. 226-227].

Веб-квест – комплексне завдання, а тому оцінка його виконання має ґрунтуватися на декількох критеріях, що орієнтовані на тип завдання та форму представлення результату.

Б.Додж (<http://webquest.sdsu.edu\rubrics>) рекомендує використовувати від 4 до 8 критеріїв, що можуть включати оцінку:

- дослідницької та творчої роботи;
- якості аргументації;
- оригінальності роботи;
- навичок роботи в мікрогрупі;
- усного виступу;

- мультимедійної презентації;
- письмового тексту і т. ін.

Відповідно до наведених критеріїв, шкала оцінювання Веб-квеста може здійснюватись, наприклад, за таким бланком:

ПІБ учасника Веб-квеста	Ступінь дослідження	Актуальність обраної теми	Творчий підхід	Професіоналізм	Загальний бал

Наведемо таблицю критеріїв Веб-квеста:

	Відмінно	Добре	Задовільно
Розуміння завдання	Робота демонструє точне розуміння завдання	Включаються матеріали, що мають безпосереднє відношення як до теми, так і матеріалу, які не має відношення до неї; використовується обмежена кількість джерел.	Включені матеріали, які не мають безпосереднього відношення до теми; використовуються одне джерело, зібрана інформація не аналізується і не оцінюється
Виконання завдання	Оцінюються роботи інших періодів, висновки аргументовані; всі матеріали мають безпосереднє відношення до теми; джерела цитуються правильно; використовується інформація з достовірних джерел	Не вся інформація з достовірних джерел; частина інформації не має прямого відношення до теми	Випадкова підбірка матеріалів; інформація неточна або не має відношення до теми; неповні відповіді на запитання; не робляться спроби оцінити або проаналізувати інформацію.
Результати роботи	Чітке і логічне представлення інформації; вся інформація має безпосереднє відношення до теми, точна, добре структурована та обґрунтована. Демонструється критичний аналіз і оцінка матеріалів, визначеність позицій.	Точність і структурованість інформації; оригінальність оформлення роботи. Недостатньо виражена власна позиція та оцінка інформації. Робота схожа на інші студентські роботи	Матеріал логічно не побудований і поданий зовні неправильно; не дається чітка відповідь на поставлені запитання
Творчий підхід	Представлені різноманітні підходи до розв'язку проблеми. Робота відрізняється індивідуальністю та виражає точку зору мікрогрупи.	Демонструється одна точка зору на проблему; проводяться порівняння, але відсутні висновки	Студент просто копіює інформацію із запропонованих джерел; відсутні критичні погляди на проблему; робота мало пов'язана з темою Веб-квеста

Відповідно до мети і змісту, специфіки Веб-квесту шаблон оцінювання може бути таким:

Вид завдання	Можливі критерії оцінювання
Комп'ютерне представлення тексту	Представлення текстової інформації, дотримання відповідних вимог, відсутність помилок, логічність та послідовність викладу
Усний виступ	Адекватність змісту жанру виступу, логічність викладу, ефективність засобів наочності та засобів невербальної комунікації
Проект	Глибина та оригінальність змісту, якість оформлення, грамотність викладу, успішність колективної роботи

Веб-квести найбільш ефективно використовуються для роботи в міні-групах, проте є Веб-квести, що виконуються окремими студентами. Крім цього, Веб-квести можуть стосуватися одного предмету або бути між предметними. Дослідники наголошують, що робота в міжпредметних Веб-квестах більш ефективна.

У проведенні самостійної роботи за допомогою Веб-квестів використовуються різні форми. Наведемо найпопулярніші форми Веб-квестів:

- створення бази даних з проблеми, всі розділи якої готують студенти;
- створення мікросвіту, в якому студенти пересуваються за допомогою гіперпосилань, моделюючи фізичний простір;
- написання інтерактивної історії;
- створення документу, в якому відображено аналіз складної проблеми;
- інтерв'ю он-лайн з віртуальним персонажем. Відповіді та запитання розробляються студентами, які глибоко вивчили особистість.

Висновок. Використання Веб-технологій, зокрема Веб-квестів у навчальному процесі, на наш погляд, грає суттєву роль в розвитку пізнавальної активності, якості знань студентів, сприяє розвитку навичок самостійного одержання знань, набуття, крім базових знань, необхідних професійних компетенцій. Таким чином, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі – це потужний стимул, що дозволяє формувати в студентів необхідні знання та пізнавальні прийоми, а також розвивати мотивацію навчальної діяльності, самостійність, сприяє поліпшенню підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Васильева М.В. Веб-квест как способ организации самостоятельной работы студентов / М. В. Васильева // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза : Материалы междунар. науч.-прак. конф. – Минск, 16-17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергеевкова. – Мн. : БГУ, 2006. – С. 226-228.
3. Б. Додж. – Режим доступа : (<http://webquest.sdsu.edu/rubrics/>)
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-госарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів : «СПОЛОМ», 2011. – 327 с.
6. Петров А.Е. Интернет в гуманитарном образовании : учебное пособие для вузов (под ред. Полат Е. С.) / Петров А. Е., Моисеева М. В., Полат Е. С. – Владос, 2001. – 272 с.
7. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

УДК 373. 3. 016:3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н.К.Костюк

Анотація. У статті висвітлені особливості формування рухових вмінь та навичок у дітей дошкільного віку на різних етапах навчання засобом фізичних вправ.

Ключові слова: фізичні вправи, рухова діяльність, рухові вміння, рухові навички.

Аннотация. В статье раскрыты особенности формирования двигательных умений и навыков у детей дошкольного возраста на разных этапах обучения средством физических упражнений.

Ключевые слова: физические упражнения, двигательная деятельность, двигательные умения, двигательные навыки.

Summary: In this article the peculiarities of forming moving skills of the children of pre-school age on the different stages of studying are discovered.

Key words: physical, moving activity, moving skills, moving habit.

Актуальність дослідження. Базова програма розвитку дитини «Я у Світі» акцентує увагу на необхідності щоденного проведення занять з фізичної культури. Це зумовлено тим, що діти дошкільного віку повинні в достатній мірі оволодіти руховими вміннями і навичками. Адже більшість рухових навичок, сформованих у дошкільні періоди життя дитини, у подальші шкільні роки стають тривкими, а відтак дитина може виконувати рухову дію в складних мінливих ситуаціях. Тому цілеспрямоване навчання дітей дошкільного віку фізичних вправ направлене на формування пластичних та варіативних навичок у різноманітних рухах, які у перспективі удосконалюються під впливом зростання потенційних можливостей організму дитини [2, с.376].

Педагог має усвідомити, що рівень фізичного розвитку дитини залежить від інтенсивності та змісту її активної діяльності, сформованості рухових вмінь і навичок. З огляду на це доцільно переглянути певні позиції щодо оволодіння дітьми життєво необхідними основними рухами, технікою виконання яких діти оволодівають на заняттях з фізкультури та використовують їх у руховій активності. Всі основні рухи становлять основу людського життя, пристосування до умов довкілля, і жодна діяльність дитини неможлива без набуття нею рухового досвіду.

Огляд досліджень та публікацій з даної проблеми. Теоретико-методологічні основи даної проблеми закладено у працях класиків педагогічної науки (П.Ф.Лесгафт, В.В.Гориневський, Е.А.Аркін, А.С.Макаренко), наукових дослідженнях сучасних вчених (Е.С.Вільчковський, О.В.Кенеман, Д.В.Хухлаєва, Т.І.Осокіна, М.М.Єфіменко).

Постановка проблеми. У процесі занять фізичними вправами здійснюється взаємозв'язок навчання та виховання: формування рухових навичок зумовлює зміну форм і функцій організму. Завдяки цьому зміцнюється здоров'я дітей, поліпшується будова тіла й виховуються належні фізичні якості (спритність, швидкість, сила тощо), одночасно здійснюється моральне, розумове, естетичне, трудове виховання. Правильне виховання – результат свідомого та цілеспрямованого педагогічного процесу під керівництвом вихователя [6, с.97].

Навчання у фізичному вихованні – це сумісна діяльність педагога і дітей, спрямована на оволодіння дошкільниками системою знань, рухових умінь та навичок, розвиток рухових якостей, виховання позитивних моральних та вольових рис характеру.

Мета статті полягає у дослідженні етапів формування рухових навичок та розучування техніки виконання фізичних вправ.

Навчання дитини рухам здійснюється у відповідності до особливостей формування рухових вмінь і навичок, які умовно являють собою послідовний перехід від знань і уявлень про рухову дію до уміння виконати її, а відтак від уміння до навички.

Нервова система відіграє важливу роль у формуванні рухових навичок. Дослідження П.К.Анохіна довели, що деякі дії дитини чітко запрограмовані і здійснюються як автоматична послідовність, інші – варіативні і видозмінюються в процесі їх реалізації [3, с.120].

У виконанні кожної фізичної вправи можна виділити три функціональні компоненти: орієнтувальний, власне виконавчий і контрольний. Вони між собою тісно взаємопов'язані, а в процесі виконання рухових вправ одночасно проявляються.

Ефективність навчання рухових дій залежатиме від того, чи дотримується належним чином об'єктивна послідовність виконання рухової діяльності у відповідності до компонентів функціональних систем в цілому.

Знання закономірностей цього процесу забезпечить найбільш раціональний зміст кожного етапу навчання рухової дії, допоможе вихователю здійснювати диференційований підхід, грамотно планувати систему занять, враховувати умови, в яких відбувається навчання.

Процес оволодіння руховою дією починається з формування вміння, яке спирається на попередньо отримані знання щодо виконання вправи, яка вивчається, та особистий руховий досвід дитини.

Рухове вміння – це здатність виконувати рухову дію за умови зосередження уваги дитини на кожній ще не засвоєній деталі рухової дії. Управління рухами, які складають цілісну рухову дію, відбувається не автоматизовано. Спосіб виконання рухового завдання нестабільний,

прослідковується відносна змінність техніки вправ, а іноді її порушення. Рухова діяльність здійснюється неекономно, при значному ступені втомлюваності, відсутня злитість техніки виконання вправи, рухова дія виконується в уповільненому темпі. Вміння, як початковий рівень оволодіння руховою дією, не може минути жодна дитина [5, с. 115].

Рухові вміння і рухові навички це послідовна закономірність на шляху формування рухової дії. Багаторазове систематичне виконання вправи, що вивчається, призводить до того, що вміння поступово переходять у навичку.

Рухова навичка – одна з форм рухової дії дитини. На основі знань і досвіду вона набуває вміння виконувати ту чи іншу фізичну вправу, вчиться практично застосовувати свої рухові здібності в різних варіантах і комбінаціях.

Рухова навичка – це здатність виконувати дію автоматизовано, яка дозволяє акцентувати увагу на умовах та результатах руху. При цьому автоматизм деяких компонентів дії не виключає провідної ролі свідомості під час виконання вправи. При формуванні рухових навичок автоматизується не контроль за рухом, а процес виконання деяких елементів його структури. Тому свідоме та автоматизоване у рухових навичках уявляється у діалектичній єдності. Рухова навичка має високу стійкість, покращується точність виконання вправи, удосконалюється її ритм, підвищується роль рухового аналізатора, тобто м'язове відчуття займає головне положення у контролі за рухом.

З фізіологічної точки зору кожна навичка має складну систему умовно-рефлекторних зв'язків між органами чуттів, центральною нервовою системою, м'язами та внутрішніми органами.

Формування рухових навичок проходить три послідовні стадії: I стадія – іррадіація; II стадія – спеціалізація; III стадія – стабілізація умовно-рефлекторного акту.

Стадія іррадіації – короткотривала, спрямована на створення початкового вміння. Для неї характерний – іррадіаційний процес збудження і недостатність внутрішнього гальмування під час ознайомлення дитини з новою вправою. Знайомлячись з нею, дитина відчуває невпевненість, у неї з'являються зайві рухи, неточність їх відтворення в просторі й часі, напруга м'язової системи.

Спеціалізація – більш довготривала. Вона характеризується багатоповторюваністю руху, внаслідок чого правильність розучування вправи поступово покращується. Проходить уточнення окремих рухових рефлексів і всієї системи в цілому. А це в свою чергу сприяє розвитку внутрішніх диференційованих гальмувань, які обмежують процеси збудження. Проте підвищується роль другої сигнальної нервової системи. На цій стадії дитина краще усвідомлює завдання і свої власні дії.

Утворення рухових навичок відбувається хвилеподібно. Дитина може легко і вільно виконувати вправу, а через певний час виконує її, як вперше. Поступово відбувається уточнення і удосконалення рухових умінь, в корі головного мозку утворюється система часових зв'язків – динамічний стереотип.

Стабілізація умовно-рефлекторного акту – це власне формування навички, уточнення динамічного стереотипу. Рухи дитини стають економними, вільними, точними. Вона усвідомлює рухове завдання, творчо виконує рухові дії в ігровій і життєвій ситуації: варіює вправами, переносить їх в нові ситуації [6, с.98].

Сформовані навички можуть слугувати передумовою для засвоєння нової, більш складної вправи. Такий процес визначається як позитивна взаємодія однієї вправи на іншу.

Кожній стадії формування навички відповідає певний етап навчання. На першому етапі навчання відбувається початкове розучування рухової дії: дітей знайомлять з новою вправою, створюють у них загальне цілісне уявлення про техніку виконання цієї вправи.

Важливим фактором, який впливає на ефективне навчання дітей рухових дій, є зорове сприйняття руху, що вивчається. Тому під час навчання дошкільників рухів ми широко використовували метод показу. В основу цього методу покладено здатність дитини до імітації (наслідування). Причиною наслідування у дошкільнят є орієнтовний рефлекс, який І.П.Павлов назвав рефлексом «Що таке?» [7, с. 65]

К.Д. Ушинський вважав, що наслідування у генезисі довільних рухів та мови є ефективним засобом виховного впливу. У процесі цілеспрямованого навчання дітей наслідування набуває нових якісних особливостей. Із імпульсивного стихійного копіювання окремих сторін діяльності оточуючих воно переходить у спосіб свідомого засвоєння дитиною рухової дії, що демонструється.

Показ вправ повинен виконуватися правильно та в потрібному темпі, тому що діти досить чітко копіюють дорослих і неточність показу може бути причиною помилок при подальшому виконанні дитиною рухової дії.

Однак навчання дітей на початковому етапі формування навички тільки методом показу неефективно, тому що дитина часто не може виділити ті головні елементи руху, які не супроводжуються поясненням, залишаються непоміченими. Тому, навчаючи фізичних вправ

дошкільнят, ми показ супроводжували доступним для дітей даної вікової групи словесним поясненням.

Пояснення при виконанні рухів повинно бути лаконічним та зрозумілим дітям. Під час показу рухів, які супроводжуються словесною інструкцією, діти привчаються усвідомлювати свої дії. Дитина, яка свідомо сприймає пояснення, оволодіває руховою дією значно швидше і з меншою кількістю повторень, ніж та, яка не зрозуміла зміст її виконання. Пояснення сприяє кращому усвідомленню руху, що вивчається, спонукає дитину до активності і полегшує формування рухових уявлень.

Дидактична майстерність педагога при поясненні руху значною мірою зумовлює його вміння створити у дітей асоціації між поставленими руховими завданнями і його набутим руховим досвідом. З цією метою ми використовували такі прийоми, як образні уявлення про рухи.

Після показу і пояснення діти пробують самі виконати рух. Перші спроби руху, що вивчається, особливо якщо він має складну структуру, виконується з різними помилками: порушено ритм та темп руху, ступінь м'язового напруження, узгодження, деталей цілісного рухового акту тощо.

Початковий етап оволодіння рухом є найбільш складним у формуванні рухових навичок у дітей. Тому в процесі навчання дошкільників фізичних вправ, ми ставили перед ними конкретні завдання: доступні їхньому розумінню та рівню рухового досвіду.

Додатковими прийомами стимуляції рухової діяльності дітей ми виокремили заохочення вихователя, допомогу, порівняння результатів, загострення уваги дитини на способі виконання рухової дії, залежно від умов її виконання.

Після того як діти оволодівають структурою нового руху у найбільш загальних рисах, на що потрібна незначна кількість повторень, виникає необхідність у правильному оволодінні всіма компонентами руху й подальшому його закріпленні.

Інтервали між заняттями, які спрямовані на навчання рухової дії на цьому етапі, повинні бути по можливості короткими, аби запобігти згасанню ще не стійких умовних рухових рефлексів. Тривалі перерви більшою мірою ускладнюють процес навчання на початку формування рухового вміння, ніж у подальшому. Таким чином, на цьому етапі слід прагнути до частішого повторення руху, що вивчається.

На другому етапі поглибленого розучування руху процес навчання будується відповідно до закономірностей удосконалення рухового вміння та часткового переходу до навички. На цьому етапі провідна роль у системі управління рухами переходить до рухового аналізатора — «м'язових відчуттів» (І.П.Павлов).

Тривалість періоду уточнення залежить від багатьох умов: складності руху, що вивчається; рівня рухової підготовленості дитини, його емоційного настрою та ін. Причиною зволікання його може бути також наявність у дітей навичок, схожих з рухом, що вивчається, але в той же час і суттєво відмінних від нової рухової дії. У даному випадку має місце негативне перенесення навички (інтерференція). Одним з важливих засобів усунення та попередження інтерференції навичок є чітка різниця та протиставлення старого і нового способів дії (під час виконання вправ); старих і нових умов дії; старих і нових цілей дії.

Рухи, що вивчаються, доцільно систематизувати таким чином, щоб рухові навички, що засвоюються, не заважали, а навпаки, допомагали одна одній. Я.А.Коменський підкреслював з цього приводу: «Всі заняття повинні розподілятися таким чином, щоб наступне завжди ґрунтується на попередньому, а попереднє зміцнюється наступним». Отже, якщо елементи раніше вивчених рухових дій входять до структури рухів, що вивчаються, то вони засвоюються значно швидше.

У дошкільників усіх вікових груп під час навчання різноманітних рухів слід виходити із схожості їх структури таким чином, щоб елементи руху ставали основою для формування нових рухових навичок і дотримувалася необхідна наступність у навчанні [7, с.102].

На даному етапі навчання руху виникає необхідність показу та пояснення рухових дій. У старших вікових групах до показу залучають дітей, які добре виконують рух, що вивчається. Все це активізує процес навчання і дошкільники, які невпевнено виконують рухи, на прикладі своїх однолітків переконуються у можливості добре оволодіти ними.

Незважаючи на те, що на попередньому етапі досягається певна точність у виконанні рухової дії, у процесі подальших повторень уточнюються окремі елементи руху. Навичка набуває нових, зовнішньо малопомітних ознак, пов'язаних з автоматизацією та стабілізацією руху.

Дуже важливо під час залучення дітей до якісного виконання руху на II та III етапі навчання підвищувати їх мовленнєву активність. Нами встановлено, що сформована рухова навичка в процесі розгорнутої мовленнєвої активності є пластичнішою і доцільніше застосовується в умовах, що

змінюються, ніж та, що формується за недостатньої мовленнєвої активності. У зв'язку з цим зростає роль використання словесних методів і прийомів навчання: бесід, запитань, участі дітей в аналізі рухової дії.

На третьому етапі навчання руху сформований стереотип, який покладено в основу навички, удосконалюється у напрямку рухливості та пристосування до зовнішніх умов, що змінюються. Зміцнення динамічного стереотипу супроводжується постійною автоматизацією компонентів рухової навички.

Основна мета, яка ставиться на цьому етапі, — формування міцної і поряд з цим пластичної навички. Більшість рухових навичок, сформованих у дитини у дошкільному віці, є ніби перехідними формами до більш стійких навичок дорослої людини.

Тому вони повинні бути «гнучкими» та варіативними, легко піддаватися подальшому вдосконаленню у зв'язку з розвитком рухових якостей, а також із значним збільшенням розмірів тіла.

Різноманітні повторення, ускладнення форм рухів, виконання їх у ігрових ситуаціях створюють передумови для застосування навички у різних умовах життєвої практики. Таким чином, високий рівень оволодіння дітьми рухом передбачає його пластичність та певну варіативність, пристосованість до умов, що змінюються, та умов діяльності.

Для дошкільного віку доступні усвідомлення виконання вправ, їх аналіз та оцінка. Вміння оцінювати рухи розвивається поступово (з віком) — від загальної недиференційованої до самокритичної та адекватної самооцінки, яка відповідає об'єктивним показникам (О.В. Кенеман). Тому в процесі навчання основних рухів, на всіх етапах формування навички слід постійно спрямовувати увагу дітей на якість виконання рухових дій. Дошкільнят старших вікових груп доцільно спитати про те, які помилки вони помітили при виконанні вправ у своїх однолітків. Все це стимулює дітей до аналізу техніки рухів, викликає свідоме ставлення до їх виконання і позитивно відбивається на навчанні рухових дій.

Дослідженням академіка О.В. Запорожця встановлено, що рухові навички, які формуються у дошкільників в умовах їхньої розгорнутої мовної діяльності, більш пластичні і легше застосовуються в умовах, що постійно змінюються, ніж навички, створення яких відбувається при пониженої мовній активності дітей [8, с.118].

До тих пір поки рух не розучено у навчальних умовах на заняттях з фізичної культури, не бажано повторювати його в іграх великої рухливості. В ігровій ситуації діти поспішають виконати рух, часто забувають про ті вказівки, які їм раніше давали, і внаслідок цього виконують його неправильно, з помилками.

Рухливі ігри широко використовували для удосконалення основних рухів у дошкільників усіх вікових груп. О.В. Запорожець у зв'язку з цим підкреслював, що хоч складні рухові навички засвоюються дитиною не в грі, а шляхом безпосереднього навчання, лише у грі створюються позитивні умови для подальшого їх удосконалення [3, с.100].

Висновок. Таким чином, більшість рухових навичок, сформованих у дошкільному періоді життя дитини, у подальші шкільні роки трохи перебудовуються та змінюються під впливом більш високого рівня розвитку рухових якостей, а також зміни пропорцій тіла. Тому цілеспрямоване навчання дітей дошкільного віку фізичних вправ спрямовується на формування пластичних та варіативних навичок у різноманітних рухах, які у перспективі удосконалюються під впливом зростання потенційних можливостей організму дитини.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 1998. — 244 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. Ред. та упор. О.Л. Клнопно. — Київ: Світич, 2008. — 430 с.
3. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навчальний посібник. / Е. С. Вільчковський. — Львів: ВНТЛ, 1998. — 420 с.
4. Вільчковський Е.С. Організація рухового режиму у дошкільних навчальних закладах: Навчально-методичний посібник. / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. — Тернопіль : Мандрівець, 2008. — 126 с.
5. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. — 2-ге вид., перероб. та доп. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. — Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. — 428 с.
6. Глазырина Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина, В. А. Овсянкин — Москва, 1999. — 348 с.
7. Запорожець А.В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожець — М., 1960. — 364с.
8. Рунова М.О. Рухова активність дитини в дитячому садку: Посібник для працівників дошкільних закладів, викладачів і студентів педвузів і коледжів: Пер. з рос. мови. / М. О. Рунова — Х.: Ранок. 2007. — 192 с.

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ОСНОВНОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТУ ТА АКОМПАНЕМЕНТУ

Л.С.Петлик

Анотація. Стаття розглядає розвиток музичного сприймання музики, розкриває особливості розвитку уяви, фантазії та емоцій у діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: сприйняття, музика, уява, фантазія, емоції.

Аннотация. Статья рассматривает развитие музыкального восприятия, раскрывает особенности развития воображения, фантазии и эмоций в деятельности будущих педагогов музыкального искусства.

Ключевые слова: восприятие, музыка, воображение, фантазия, эмоции.

Summary. The article examines the development of musical perception, exposes the features of the development of imagination, fantasy and emotions in the activity of future teachers of musical art.

Key words: perception, music, imagination, fantasy, emotions.

Актуальність проблеми дослідження. Метою курсу основного музичного інструменту є формування комплексу виконавських умінь та навичок, що забезпечують необхідний рівень володіння інструментом, відтворення музичних творів з репертуару, який запропоновано у шкільних програмах, уміння реалізувати педагогічно-виконавський задум, який, у свою чергу, спрямований на стимулювання емоційно-чуттєвої сфери юних слухачів. Заняття акомпанементу розвивають музично-аналітичне мислення, творчу ініціативу, здатність до всебічного художньо-образного сприйняття твору. Інтенсивно зростаюче підвищення попиту на вчителів, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити нестандартно і в найбільш ефективний спосіб до вирішення завдань розвитку музичного сприйняття, значно актуалізує проблему дослідження.

Аналіз публікацій з даного питання. Проблеми художнього сприймання широко висвітлені у науковій літературі, що дають можливість узагальненого розгляду навчальних підходів до організації та розвитку здатності студентів до повноцінного сприйняття художніх образів. Проблема формування музичного сприйняття має глибоку історію. Накопичення величезного обсягу теоретичного матеріалу призвело до виникнення у ХХ ст. науки про музичне сприйняття, яка на сучасному етапі виступає як наука про закономірності процесу формування та функціонування суб'єктивного музичного образу. В становленні цієї науки велику роль відіграли праці Б.В.Асаф'єва, який вважав, що урок музики в школі має як загальні риси, притаманні іншим урокам, так і специфічні особливості, визначені його предметом – музичним мистецтвом. Ці особливості виявляються у тому, що: головна роль відведена почуттям та емоціям; здійснюється комплексний вплив музики на учнів (на їхню психіку, моторику, фізіологію); відбувається єднання емоційного, художнього й свідомого ставлення до музики. У працях Б.В.Асаф'єва художній зміст музики розкривається в процесі безпосереднього контакту з твором, засвоєння інтонації через особливу музичну діяльність – «інтонування». Психологічний напрям складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л.Бочкар'єв, В.Ветлугіна, С.Науменко, Б.Теплов та ін.). Щоб знайти більш широкі можливості для сприйняття музики класиків дітьми, Н.Гродзенська пропонувала не тільки слухати, але й співати доступні теми й мелодії з інструментальних і вокальних творів. Питання методики музичного сприйняття, психології та розвитку музичних здібностей, зокрема слуху, досліджували Є.Назайкінський, О.Ростовський, Л.Виготський, які безпосередньо тлумачать музику як засіб художнього впливу і з цієї точки зору розглядають її природу та психологію сприйняття. В працях Б.Теплова простежується зв'язок уяви з усією ієрархією музичних здібностей. Він стверджує, що для успішних занять важливе значення мають не тільки музичні здібності, а й ті, які потрібні як для музики, так і для багатьох інших видів діяльності: уява, особливості уваги, вольові риси. В.Шацька та С.Шацький постійно досліджували можливості удосконалення естетичного виховання і формування у дітей та молоді загальнолюдських морально-естетичних цінностей. Аналіз результатів досліджень з питань естетичного виховання дав можливість запропонувати нові підходи до відбору змісту, методики роботи відповідних освітніх установ з навчання і виховання вчителів-практиків і майбутніх педагогів.

Вчені стверджують, що реалізація проблеми музичного сприймання не можлива без знання виконавських, загальномузичних, творчих, слухових особливостей студентів, що дозволяє визначити

основні напрями педагогічної спрямованості щодо формування естетичного ставлення до музичного мистецтва, емоційно переживати їх образно-естетичний зміст, правильно оцінювати на підставі загальноприйнятих естетичних критеріїв.

Мета статті – аналіз особливостей сприймання музики через твори українських та зарубіжних класиків, розкриття особливостей розвитку уяви, фантазії, емоцій у діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки на заняттях основного музичного інструменту та акомпанементу.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво є невід’ємною частиною життя особистості. Воно презентує навколишній світ у художньообразній формі саме через сприймання. Процес сприймання на заняттях основного музичного інструменту чи музичного мистецтва присутній від початку і до кінця. Це розучування чи слухання творів, спів пісень шкільного репертуару тощо.

Сприймання мистецтва – процес і результат сприймання й усвідомлення інформації, що міститься в художніх образах. Сприймання є необхідним, притаманним кожній із мистецьких дисциплін. На заняттях з музики, живопису, поезії чи хореографії є місце для сприймання. Сприймання є провідним видом мистецької діяльності, притаманне кожному ступеню навчання [2, с.107].

Особливу значущість останнім часом мають питання формування у студентів естетичного сприйняття класичної музичної спадщини минулого й сучасного, шедеврів світової художньої культури, народної музики, фольклору. Тільки такі твори містять у собі величезний потенціал, мають глибокий художній вплив на слухача.

«Музика – уява – фантазія – казка – творчість» – це той шлях, по якому, за В.Сухомлинським, іде розвиток духовних сил дитини. Великий педагог радив викладачам поступово впливати на почуття, уяву, фантазію дітей [5, с.338].

На наш погляд, особливістю музично-педагогічної діяльності є наявність внутрішнього фактору – уяви, що становить самостійну категорію в структурі діяльності майбутнього вчителя музики. Особливо ефективно здійснюється її розвиток у процесі музичного сприйняття, де не лише почуття збуджують уяву, а й навпаки, уява значно поглиблює пізнання музики, що надає більшої стійкості і яскравості музичним враженням. Музичні уявлення так або інакше пов’язані з оживленням у процесі слухання музики певних спогадів, картин і образів з особистого і суспільного життя, тому зміст музики часто сприймається по-різному. Особливу роль у цьому процесі відводимо уяві.

У психології мистецтва слід відрізнити уяву творчу від репродуктивної, або відтворюючої. Творча уява – це самостійне створення письменником, художником, композитором нових оригінальних образів тих об’єктів, яких насправді не існує [1, с.218].

Відтворююча, або репродуктивна уява – це створення образів таких об’єктів, які хоч в дійсності існують або існували, але в нашому досвіді ще не зустрічались і нами не сприймалися. Цей вид уяви виникає на основі словесного опису, графічного або музичного відображення згаданих об’єктів [4, с.316].

Варто відмітити, що при слуханні музики уява стає багатим джерелом наших емоційних переживань. У педагогічному аспекті виділяють три типи емоцій, які можна співвіднести з триступеневою структурою музичного сприйняття, яку умовно розрізняють дослідники О.Рудницька та Т.Завадська, підкреслюючи їх важливість та специфічність у формуванні перцептивних та інтелектуальних умінь музичного пізнання:

- «емоції вираження», в яких виявляється безоціночне недиференційоване ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на інтуїтивних відчуттях, що відповідають перцептивному сприйманню музичних звучань, їх слуховому розрізненню;

- «емоції переживання» – усвідомлення особистісного смислу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразно-змістовного значення музики;

- «емоції співпереживання», які характеризуються злиттям суб’єктивного переживання з позицією автора й виконавця, внаслідок чого здійснюється естетична оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики [2, с. 94].

Загальна емоційно-змістова характеристика музичного твору є тим першим і основним збудником, який спрямовує уяву та фантазію в певному напрямі й утримує її в певних рамках.

Причини відмінності та фантазії, різноманітності уявлень при сприйманні того ж самого музичного твору варто шукати, насамперед, у специфіці самої музики, мова якої не має ні конкретної значимості слів (як в літературі), ні наочної предметності малюнка (як в образотворчому мистецтві) [4, с.324].

Розглянемо особливості розвитку музичного сприймання студентів на прикладах роботи над творами композиторів-класиків. Візьмемо музичні твори або їх окремі частини, де зображується, наприклад, море. Таких картин багато у М.А.Римського-Корсакова, зокрема, в його симфонічній сюїті

«Шехеразада» та операх «Казка про царя Салтана», «Садко». При знайомстві з цими творами студенти в уяві малюють картини моря в залежності від того, наскільки вони знайомі з морем, з яким морем і в який час, в яких обставинах, яке значення мають в їх житті враження, пов'язані з ним тощо. На характер уяви тут впливає різноманітність життєвого досвіду. Якщо музика від початку до кінця спокійна, плавна, ясна за настроєм і радісна, як у творі В.Косенка «Пастораль», в уяві виникають приємні образи природи, відпочинку на її лоні, картини тихої бесіди з близькою людиною і т. ін.

Інакше складається справа при вивченні творів з різноманітним характером окремих частин, з рухом то стриманим і спокійним, то стрімким і бурхливим, – творів, які навіть у межах окремих своїх частин викликають швидко зміну почуттів: сумних – радісними, спокійних – бурхливими і навпаки. Контраст інтонацій у «Пісні Сольвейг» Е.Гріга викликає в уяві різні за характером картини. Одні образи швидко змінюються іншими. Але й тут можна визначити певні межі діяльності фантазії, певну спільність образів, що виникають в уяві. Наприклад, при слуханні третьої або п'ятої симфонії Л.Бетховена слухач ніби потрапляє у сферу зіткнення та боротьби двох протилежних сил, героїчної боротьби людських, прогресивних сил проти сил зла та темряви. Звичайно, композитор відобразив пафос цієї титанічної боротьби під впливом певних історичних причин, конкретних подій, яких слухач може й не знати. Але він знає, що в суспільному житті окремої людини або цілого народу є чимало причин, що породжують героїчну боротьбу, і в його фантазії з'являються образи з життєвого досвіду – особистого та історичного.

Твори деяких музичних жанрів, наприклад, опери, балети тощо при їх сприйманні не викликають напруженої роботи фантазії, оскільки зміст музики своєрідно ілюструється в живих, конкретно-наочних образах, картинах, сюжетах за допомогою інших видів мистецтва – театрального, образотворчого, хореографічного. До деякої міри можна говорити і про зображальність як засіб конкретизації змісту музики, а звідси – і слухацької фантазії тоді, коли композитор запозичує елементи тієї музики, яка за традицією міцно зрослася з побутом народу, з певними ідеями, асоціаціями. Так, композитор Г.Майборода використав в одному із своїх симфонічних творів – «Гуцульській рапсодії» – елементи гуцульської народної музики, зокрема мелодії популярної на Україні пісні «Верховина», награні на трембіті, сопілці, флюарі, коломийкові танцювальні мотиви. Значною мірою завдяки цьому музика дає поштовх для малювання в уяві слухача різних мальовничих картин природи Карпат та поетичних образів з життя й побуту волелюбних гуцулів.

Сучасний викладач має різноманітні засоби формування сприйняття й інтересу до художньо цінної музики в процесі її вивчення. Демонстрація музичного твору самим викладачем завжди повинна бути яскравою та виразною. Вступне слово покликане створити емоційне налаштування, викликати інтерес і підготувати студента до сприйняття музики. Важливо використовувати і чергувати різні варіанти демонстрації музики: відтворення музики у записі, у виконанні студента-професіонала.

Для розвитку музичного уявлення в процесі слухання й аналізу музики використовуємо метод порівняння. Завдання на порівняння двох творів сприяють розвитку пізнавальної активності. Контрастне порівняння музичних образів у різних творах допомагає краще, яскравіше й наочніше їх сприймати: «Хвороба ляльки» та «Нова лялька» П.Чайковського; «Не хочуть купити ведмедика» та «Купили ведмедика» В.Косенка. Зокрема, «Дитячий альбом» П.І.Чайковського може бути яскравим матеріалом для творчої лекції-концерту класу викладача. Тут чудові зразки музичних п'єс, доступних і за обсягом, і за змістом для виконання і сприйняття студентів. Частина цих п'єс має танцювальний характер (вальс, полька, мазурка, камаринська), частина – зображальний характер, пов'язаний або з природою («Жайворонки»), або з дитячими іграми («Хвороба і похорон ляльки», «Гра в коней»). Є в альбомі й казкові образи – «Нянина казка», «Баба-яга». Поєднуючи виконання творів з картинами живопису, з літературними рядками, студент виступає як творча, емоційно еродована особистість.

У формуванні уяви та фантазії майбутнього вчителя вважаємо доцільним застосування інтеграції різних видів мистецтва – співставлення і порівняння музичного твору з творами інших видів мистецтв. Ми вважаємо, що недостатній рівень культурного і музично-естетичного розвитку, нерозвинена творча уява, обмежене образне мислення безперечно негативно позначаються на формуванні творчої особистості майбутнього вчителя, підготовки його до педагогічної творчості.

Висновок. У результаті дослідження ми можемо стверджувати, що правильно організовані напрями щодо формування музичного сприйняття програмових творів з основного музичного інструменту та акомпанементу створюють умови для формування уяви, вияву фантазії, поглиблюють мотивацію музичної діяльності студентів, становлять важливу складову становлення особистості майбутнього вчителя. Поряд з естетичними почуттями, абстрактним мисленням набуваються знання і навички, розвиваються здібності, прищеплюються смаки, формується досвід безпосереднього емоційно-образного сприйняття.

Література

1. Загальна психологія: підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2009. – 464 с.
2. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360с.
3. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
4. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558с.
5. Сухомлинський В. О. Виб. тв.: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.4. – 640с.

УДК 37.013:378

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

С.І.Тихолаз

***Анотація.** У статті на основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, а також сучасної практики підготовки фахівців у вищих медичних навчальних закладах обґрунтовується модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів медичних ВНЗ.*

***Ключові слова:** професійна спрямованість, педагогічний супровід, модель педагогічного супроводу, професійне становлення майбутніх медиків, педагогічні умови.*

***Аннотация.** В статье на основании анализа психологической и педагогической литературы, а также современной практики подготовки специалистов в высших медицинских учебных заведениях обосновывается модель педагогического сопровождения развития профессиональной направленности студентов медицинских вузов.*

***Ключевые слова:** профессиональная направленность, педагогическое сопровождение, модель педагогического сопровождения, профессиональное становление будущих медиков, педагогические условия.*

***Summary.** In the article on the basis of analysis of psychological and pedagogical literature, and also modern practice of preparation of specialists the model of pedagogical accompaniment of development of professional orientation of students of medical institutions of higher learning is grounded in higher medical educational establishments.*

***Keywords:** professional orientation, pedagogical accompaniment, model of pedagogical accompaniment, professional becoming of future physicians, pedagogical condition.*

Постановка проблеми. Нині все більш помітним стає інтерес громадськості, органів державної влади, засобів масової інформації і самого медичного співтовариства до проблем соціально-економічного, морально-етичного і юридичного характеру, пов'язаних із сучасним станом системи охорони здоров'я та медичної освіти. З новою силою актуалізувалися питання гуманізації медичної освіти, особистісно-професійного розвитку майбутнього лікаря, особливо його ціннісно-сміислової сфери та морально-етичних якостей. Педагогічна практика свідчить, що формування професійної спрямованості майбутніх фахівців, процеси її зміцнення, послаблення чи переорієнтації відбуваються також у період підготовки у вищому навчальному закладі, у зв'язку з чим існує потреба в проведенні спеціальних заходів, спрямованих на активізацію професійного становлення та розвиток професійної спрямованості майбутніх лікарів.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядалися в контексті формування професійної ідентичності особистості (О.В.Денисова, Т.П.Маралова, У.С.Родигіна, О.О.Трандіна, Л.Б.Шнейдер та ін.), професійної самосвідомості (Л.О.Григорович, Н.Ю.Веселова, С.В.Кошелева та ін.), професійних інтересів і нахилів (С.П.Крягжде, О.М.Прядехо, Б.О.Федоришин та ін.), ціннісного ставлення до професії (М.Н.Дьоміна). Водночас аналіз педагогічної та психологічної літератури свідчить, що ступінь дослідженості питань розвитку професійної спрямованості майбутніх медичних працівників в умовах вищого навчального закладу не відповідає рівню їх теоретичної й практичної значущості. Лише декілька досліджень присвячено цій проблемі, але в них розглядаються різні аспекти становлення професійної спрямованості школярів або учнів середніх медичних навчальних закладів: формування професійного інтересу в учнів середніх медичних навчальних закладів [7], педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів

середніх медичних навчальних закладів [1], формування у медичних працівників ціннісного ставлення до професіоналізму [3], формування професійної спрямованості учнів на медичну професію [4]. Є також декілька досліджень, в яких окремі аспекти професійної спрямованості розглядаються в загальному контексті особистісно-професійного становлення лікаря (І.С.Вітенко, В.Т.Вогралик, О.В.Денисова, Г.П.Кондратенко, Б.І.Ороховський, Б.А.Ясько та ін.). Водночас залишаються недостатньо дослідженими питання професійно зумовленого змісту й структури професійної спрямованості майбутніх лікарів, потребує наукового обґрунтування модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів в освітньому процесі медичного ВНЗ.

Метою даної статті є обґрунтування на основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, сучасної практики професійної підготовки лікарів, а також власного педагогічного досвіду моделі педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету.

Виклад основного матеріалу. Поняття "педагогічний супровід" протягом останніх років доволі активно використовується в педагогічній літературі. Його вживають, зокрема, Т.В.Анохіна, О.Л.Гончарова, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфін, Б.Є.Фішман та ін. [2, 5]. Цей термін виник у руслі педагогіки підтримки, яка акцентує увагу не на зовнішніх формуючих впливах на особистість, а на її власній активності та сприянні саморозвитку. Дотримуючись такого підходу, ми розглядаємо педагогічний супровід як комплекс заходів, що забезпечують сприятливі умови для розвитку і зміцнення професійної спрямованості студентів. Вживаючи поняття педагогічний супровід, ми намагалися підкреслити, що студенти мають виступати не об'єктами педагогічного впливу, а активними суб'єктами професійного розвитку, здатними до самостійного розв'язання проблем, які виникають у процесі професійного самовизначення і становлення. Викладачі при цьому мають надавати необхідну підтримку, яка передбачає діагностування і аналіз проблем, консультування, корекцію, спільне з студентами планування способів подолання труднощів професійного становлення і надання допомоги в їх реалізації.

На основі узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури, сучасної практики професійної підготовки лікарів, а також власного педагогічного досвіду, нами була розроблена модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів, яка містить три блоки (цільовий, операційно-діяльнісний, результативний) і комплексно відображає мету, завдання, педагогічні умови, форми, методи, напрями педагогічного супроводу, етапи та рівні розвитку професійної спрямованості студентів-медиків у процесі фахової підготовки (рис. 1).

На наш погляд, досягнення високого рівня розвитку професійної спрямованості студентів можливе за умови визначення і реалізації у процесі педагогічного супроводу двох модулів: теоретичного і технологічного. Теоретичний модуль містить комплекс знань з деонтології, психології, акмеології, основ професійної діяльності, які слугують основою для розробки конкретних методів і форм роботи щодо розвитку професійної спрямованості, активізації професійного самовизначення та самовдосконалення студентів. Технологічний модуль передбачає пізнання студентами своїх потенційних і реальних можливостей, реалізацію особистісних і професійних ресурсів, освоєння прийомів, навичок, умінь, технік і технологій самоаналізу, професійного саморозвитку та самовдосконалення. Об'єктами технологізації виступають соціокультурне середовище, особистість, діяльність, їхня взаємодія, що й визначає зміст і призначення технології розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів.

У рамках технологічного модуля ми визначили такі напрями педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів: *систематична педагогічна діагностика*, спрямована на вивчення рівня професійної спрямованості, виявлення змісту і структури мотиваційно-ціннісної сфери, професійно важливих особистісних якостей, професійної ідентичності та прогнозування подальшого особистісно-професійного становлення студентів; *особистісно-професійне консультування* з метою вироблення індивідуальних рекомендацій щодо розвитку і зміцнення професійної спрямованості студентів; *навчально-корекційна робота* з використанням акмеологічних технологій, що сприяють формуванню професійної ідентичності студентів, набуттю ними умінь і навичок професійної рефлексії, саморегуляції, саморозвитку і самовдосконалення; *інформаційно-орієнтаційна робота* з метою підтримання та зміцнення прагнення студентів до професійного самовдосконалення і саморозвитку.

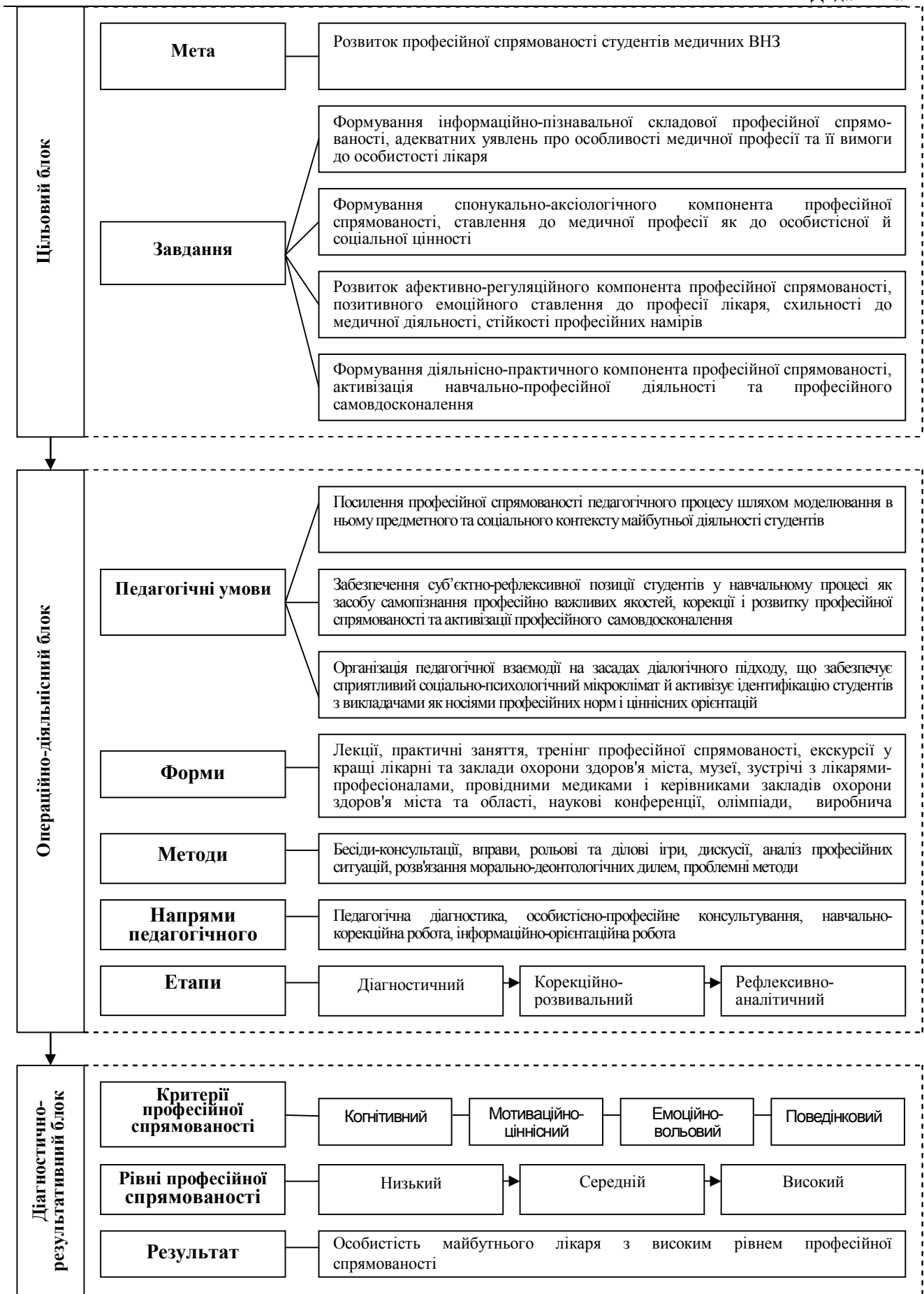


Рис.1. Модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів медичних ВНЗ

Реалізація вказаних напрямів вимагає використання форм і методів навчально-виховної роботи, які моделюють предметний та соціальний зміст майбутньої діяльності та активізують професійне самовизначення студентів: індивідуальні консультації з студентами (із застосуванням проблемних запитань, технологій аналізу ситуацій професійного самовизначення тощо); групові форми роботи (дискусії, бесіди, дебати), спрямовані на обговорення особливостей і труднощів медичної професії, її ціннісно-сміслових аспектів, проблем медичної етики та деонтології, відповідності особистісних якостей студентів вимогам професії, аналіз ситуацій професійного та особистісного самовизначення; виробнича практика; тренінг професійної спрямованості; вправи, рольові та ділові ігри, що стимулюють професійне самовизначення студентів; зустрічі з лікарями-професіоналами, провідними медиками і керівниками закладів охорони здоров'я міста та області; екскурсії у кращі лікарні та заклади охорони здоров'я міста, музеї; виконання наукових досліджень, написання рефератів з історії і сучасного стану медичної науки в Україні та світі, творів-роздумів з актуальних питань професійної етики лікаря, суспільного та особистісного змісту медичної професії тощо.

Комплекс зазначених форм і методів навчально-виховної роботи з студентами ми розглядаємо як педагогічний супровід розвитку їх професійної спрямованості у процесі підготовки в медичному ВНЗ.

Впровадження розробленої моделі мало систематичний характер і здійснювалося відповідно до трьох етапів (діагностичний, корекційно-розвивальний, рефлексивно-аналітичний), кожен з яких передбачав реалізацію відповідних напрямів педагогічного супроводу.

На першому етапі – діагностичному – основна увага надавалася *педагогічній діагностиці*, яка здійснювалась з метою надання студентам допомоги у самопізнанні, уточненні їх професійної ідентичності та індивідуалізації подальшого педагогічного супроводу на основі врахування особливостей їх професійної спрямованості. У контексті цього напрямку роботи реалізовувались такі основні функції: 1) діагностична (вивчення структури та рівня розвитку професійних інтересів, нахилів, мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій та особливостей професійної ідентичності студентів); 2) інформаційна (інформування студентів про отримані результати); 3) прогностична (прогнозування особистісно-професійного розвитку і становлення професійної спрямованості студентів). Об'єктом вивчення в даному випадку виступали структурно-змістові характеристики професійної спрямованості студентів: загальна спрямованість особистості, рівень розвитку професійної і навчальної мотивації, рівень професійних домагань, ступінь сформованості мотиваційно-ціннісної сфери, мотивація вибору професії, задоволеність навчальною діяльністю, ставлення до майбутньої професії.

Поточна діагностика індивідуальних якостей студентів поєднувалась з вивченням їх адаптації до навчання, професійної спрямованості і навчальної мотивації, ставлення до оволодіння майбутньою професійною діяльністю, соціально-психологічного клімату і міжособистісних відносин в навчальних групах. За підсумками діагностичного дослідження на кожного студента складалась характеристика, в якій відзначались особливості його професійного самовизначення і визначались перспективи розвитку професійної спрямованості. Для складання індивідуальних характеристик студентів використовувались результати спостереження за різними видами їх діяльності: 1) у повсякденній навчальній діяльності; 2) під час поточного і підсумкового контролю знань, умінь і навичок; 3) у процесі занять на клінічних циклах; 4) під час виконання суспільної роботи і різних доручень; 5) у період навчальної практики і стажування; 6) під час спілкування в навчальному студентському колективі.

Подальша стратегія педагогічного супроводу полягала в *особистісно-професійному консультуванні* студентів, яке, на наш погляд, дозволяє суттєво впливати на становлення їх професійної спрямованості. У процесі особистісно-професійного консультування реалізовувались дві основні функції: 1) орієнтаційна – розробка на основі діагностичного обстеження конкретних рекомендацій кожному студентові індивідуально або групі в цілому щодо розвитку і зміцнення професійної спрямованості, повнішого використання з цією метою внутрішнього потенціалу професійно-особистісного зростання; 2) регулююча – інформування студентів щодо можливих методів і стратегій професійного самовдосконалення, уточнення професійного Я-образу, реалізації власних професійних інтересів і нахилів.

Педагогічна практика засвідчила, що найбільш ефективними у особистісно-професійному консультуванні є дві форми роботи: групове й індивідуальне консультування студентів. Вибір того чи іншого методу або форми консультування здійснювався залежно від його завдань, змісту, мети та індивідуальних особливостей студентів. Так, наприклад, якщо мета консультування полягала в реалізації інформаційної функції, ознайомленні студентів із професійно важливими якостями особистості лікаря, то воно здійснювалося під час факультативних занять і вивчення фахових дисциплін. Групова форма консультування обиралась і в тому випадку, якщо її завдання полягало у

виробленні стратегії оцінювання або вивчення особистісно-професійного розвитку студентів, що передбачало застосування анкетування, тестування й інших емпіричних методів дослідження. Групове консультування виявилось достатньо ефективним і під час рефлексивного аналізу студентами особливостей власної професійної ідентичності, професійно важливих особистісних якостей, оскільки активізувався додатковий механізм зворотного зв'язку, завдяки чому студенти виступали суб'єктами власних змін. Індивідуальна форма консультування застосовувалася під час вирішення особистісних проблем, пов'язаних з виявленням причин і проявів професійної дезорієнтації студентів, а також за наявності питань, які становили інтерес для конкретного студента.

Важливою передумовою продуктивності педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів є дотримання ряду принципів: добровільності, творчої позиції, партнерського спілкування, комплексності. Принцип добровільності спирається на свободу вибору, у тому числі на пряму власного професійно-особистісного розвитку. Для особистості, якій властиве прагнення до самовдосконалення, зокрема у навчальній і майбутній професійній діяльності, психологічне консультування може стати педагогічною підтримкою як професійного зростання в цілому, так і розвитку її професійної спрямованості. Разом з тим, рефлексивний аналіз отриманої інформації, що стосується власної особистості, може виявитися важливим чинником активізації студентів у навчальній і майбутній професійній діяльності. Також важливою є реалізація принципу партнерського спілкування, оскільки без довіри студентів до педагога не може бути досягнута мета консультування. Реалізація цього принципу передбачає створення атмосфери безпеки, довіри, відвертості, що дозволяє уникнути закритості спілкування і знайти оптимальні шляхи розв'язання проблем особистісного та професійного становлення студентів.

Принцип комплексності вимагає інтеграції різних напрямів навчально-виховної роботи, спрямованої на розвиток і корекцію професійної спрямованості майбутніх лікарів у педагогічному процесі медичного ВНЗ. Розвиток професійної спрямованості студентів можливий за умови створення цілісного соціально-виховного середовища, яке б виступало джерелом засвоєння майбутніми лікарями професійних норм, традицій і цінностей. Для цього необхідно, щоб питанням розвитку професійної спрямованості приділялася особлива увага під час аудиторних занять, вивчення загальногуманітарних і фахових дисциплін, проведення позааудиторної виховної роботи, організації науково-дослідної діяльності та виробничої практики студентів. Розвиток професійної спрямованості має стати органічною складовою педагогічної підтримки професійного становлення майбутніх лікарів протягом усього періоду навчання у вищому медичному закладі.

На другому етапі розвитку професійної спрямованості студентів - корекційно-розвивальному - основним напрямом педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів виступала *навчально-корекційна робота*. Її головна мета полягала в розвитку складових професійної спрямованості, уточненні професійного Я-образу, уявлень студентів про завдання та цінності професійної діяльності, її вимоги до особистості лікаря шляхом усунення негативних установок, розкриття суспільної значущості та особистісного смислу медичної професії. Навчально-корекційна робота передбачала використання різноманітних прийомів, форм і технологій, вибір яких здійснювався відповідно до результатів діагностичного обстеження студентів. Зокрема, під час занять та позааудиторної роботи нами широко застосовувалися інтерактивні методи навчання, дискусії, метод аналізу ситуацій, елементи тренінгу, рольові та ділові ігри, драматизації, що сприяло розвитку рефлексивної компетенції студентів – здатності критично оцінювати власні професійні якості, ціннісні орієнтації, професійні наміри.

«Входження» в професію розпочинається з освоєння її мови. Особливе місце в цьому процесі відводиться професійно орієнтованій дисципліні «Латинська мова та основи медичної термінології», оскільки саме латинська мова лежить в основі формування термінологічної грамотності студентів як невід'ємної складової їх професійної готовності. Головна мета викладання цієї дисципліни полягає в тому, щоб навчити студентів розуміти, свідомо, грамотно та творчо "використовувати грецько-латинські медичні терміни в практичній діяльності фахівця", "володіти латинською мовою на рівні фахового використання та спілкування" [6, с. 42]. Знання основ латинської граматики, спеціальної лексики, основного грецько-латинського словотворчого фонду, вміння писати і читати латинською мовою рецепти та клінічні діагнози забезпечують професійну термінологічну грамотність спеціаліста-медика, полегшують студентам розуміння фахової літератури.

Розвиток професійної спрямованості студентів у процесі вивчення латинської мови та основ медичної термінології здійснювався як на практичних заняттях, так і в позааудиторній діяльності, під час проведення олімпіад, конкурсів, конференцій, індивідуальних бесід, спрямованих на пропаганду здорового способу життя, формування почуття гордості за свою "Alma mater", дискусій з проблем

медичної деонтології, етики, екології, професійної діяльності тощо.

Наші спостереження свідчать, що участь студентів у наукових конференціях сприяє розвитку їх професійного мислення, формує уміння міркувати на теми, пов'язані з професією лікаря, підвищує професійну самооцінку, сприяє формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професії. Виступи з науковими повідомленнями вчать студентів виражати свої думки ясно, чітко, з використанням спеціальних термінів, які вони засвоюють на заняттях з латинської мови та основ медичної термінології. Все це позитивно впливає на особистісне становлення майбутніх лікарів, розвиток їх професійно важливих якостей, зокрема, професійної спрямованості.

На наш погляд, процеси професійного самовизначення, професійної ідентифікації особистості на етапі навчання у ВНЗ можуть бути актуалізовані шляхом проведення спеціального тренінгу професійної спрямованості. Необхідність звернення до тренінгу як засобу розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів зумовлена закономірністю, відповідно до якої реальна професійна поведінка індивіда вибудовується відповідно до його професійної Я-концепції. Як свідчать дослідження, корекція професійної складової Я-концепції особистості найбільш успішно відбувається саме в процесі групового тренінгу завдяки дії таких чинників: зростання мотивації до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я; надання індивідові максимального зворотного зв'язку щодо його особистісних проявів, професійної поведінки. Серед інших чинників, що забезпечують ефективність тренінгу як форми педагогічної підтримки розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів, можна назвати: створення комфортної соціально-психологічної атмосфери, неформальної обстановки взаємодії; можливість задоволення базових потреб студентів (у спілкуванні, прийнятті, досягненні, самоствердженні тощо); умовність соціально-психологічної діяльності, відсутність ризику реальної невдачі, завдяки чому послаблюється вплив раніше засвоєних установок. Таким чином відбувається розширення професійного досвіду студентів і стає можливою зміна професійних установок, корекція професійного образу Я і уточнення намірів щодо професійного майбутнього.

Розроблена нами програма тренінгу як засобу активізації розвитку професійної спрямованості та формування образу майбутньої професійної діяльності студентів передбачала спеціально організовану розвивальну взаємодію між його учасниками, яка характеризується єдністю таких складових: зміст (професійно орієнтований); розвивальні ситуації; процес взаємодії; способи організації і реалізації взаємодії; готовність до взаємодії, внутрішньоособистісні умови її продуктивної реалізації і результати взаємодії як внутрішньо особистісного перетворення її змісту.

Тренінгова програма була направлена на розвиток у майбутніх лікарів професійної самосвідомості, професійно важливих особистісних якостей, формування адекватної професійної і особистісної ідентичності, уточнення уявлень про особистісні ресурси професійного становлення, посилення мотивації професійної підготовки і самовдосконалення. Завдання тренінгу спрямовувалися на усвідомлення майбутніми лікарями своїх професійних можливостей, визначення шляхів входження в професійне співтовариство і стимулювання мотивації подальшого професійного зростання. Реалізація завдань тренінгу досягалася шляхом активізації рефлексивних процесів студентів, їх пізнавальних можливостей для аналізу особливостей професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, вдосконалення інтерактивного і перцептивного аспектів спілкування, вироблення і осмислення своєї професійної позиції.

Однією з важливих педагогічних умов розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів є моделювання у процесі їх підготовки предметного та соціального контексту майбутньої діяльності. Ефективним засобом такого моделювання є виробнича практика, яка проводиться на базі лікувальних установ і дає змогу студентам випробувати свої можливості у реальному виконанні функціональних обов'язків лікаря. Відповідно до навчального плану і освітньо-професійної програми підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів виробнича практика за спеціальністю "Лікувальна справа" диференціюється за видами: на 3 курсі – сестринська практика (2 тижні), і на 4 і 5 курсах – виробнича практика (по 4 тижні) з акушерства і гінекології, хірургії, терапії, педіатрії. Виробнича практика передбачає оволодіння майбутніми лікарями усім різноманіттям відносин, функцій і видів професійної діяльності, забезпечує набуття першого досвіду самостійної діяльності, інтеграцію в медичне професійне співтовариство. Вона справляє суттєвий вплив на розвиток професійної спрямованості майбутніх лікарів, які отримують можливість безпосередньо контактувати з хворими, збирати анамнез, бути присутніми під час діагностичних обстежень (УЗД, кардіографія) і операцій,

користуватися медичними інструментами, вести медичну документацію, заповнювати щоденники історій хвороб тощо. Саме під час виробничої практики студенти оволодівають основами медичної етики і деонтології, перевіряють свою готовність дотримуватися принципів гуманізму, толерантності і милосердя у спілкуванні з хворими.

Наші спостереження свідчать, що для багатьох студентів практика стає серйозним випробуванням, яке дає змогу переконатися у правильності чи, навпаки, хибності професійного вибору. Частина студентів, які мали неадекватні ідеалізовані уявлення про особливості діяльності лікаря, переживають справжній стрес, зіткнувшись з реаліями медичної професії, побувавши на операціях, пологах, обстеженні важких хворих, відчувши неприємний запах і побачивши страшні для звиклого ока картини травм. У зв'язку з цим особливого значення набуває психологічна підтримка студентів, надання їм допомоги у розв'язанні проблем, пов'язаних з адаптацією до реальних умов професійної діяльності, налагодженням конструктивних відносин з пацієнтами та працівниками базових медичних установ.

З метою підготовки студентів експериментальної групи до подолання потенційних труднощів перед їх виходом на практику ми брали участь у проведенні настановних консультацій, під час яких готували до зустрічі з можливими проблемами, знайомили з правилами поведінки в медичних установах, принципами медичної етики та деонтології. Для стимулювання рефлексивного осмислення власних дій під час практики, оцінювання відповідності власних здібностей і особистісних якостей вимогам медичної професії студентам експериментальної групи пропонувалося у щоденниках фіксувати не тільки виконання медичних функцій і маніпуляцій, але й описувати свої враження від взаємодії з пацієнтами та медичними працівниками, аналізувати професійні успіхи і невдачі, їхні причини. Протягом усього періоду практики студенти беруть участь в лікарських конференціях, у проведенні санітарно-освітньої роботи (бесіди з хворими, випуск санбюлетнів тощо), вивчають і реферують медичну літературу, проводять навчально-дослідницьку роботу, ведуть звітну документацію. Все це сприяє не тільки оволодінню фаховими практичними вміннями і навичками, але й стимулює професійне самовизначення студентів, формування у них адекватних уявлень про особливості медичної професії та відповідність власних якостей і здібностей її вимогам, зміцнює професійні наміри й активізує розвиток професійної ідентичності майбутніх лікарів.

Інформаційно-орієнтаційний напрям розробленої нами моделі педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості студентів передбачав реалізацію управлінських рішень з усунення або послаблення впливу негативних чинників на становлення професійної спрямованості студентів і розробку комплексу заходів, які стимулюють прагнення до професійного самовдосконалення. З цією метою проводилися, зокрема, такі заходи, як студентські конференції, семінари, зустрічі з видатними медиками, екскурсії в кращі лікувальні установи міста: Вінницьку обласну клінічну лікарню ім. М.І. Пирогова, Вінницьку обласну дитячу клінічну лікарню, національний музей-садибу М.І. Пирогова, обласний краєзнавчий музей (медична експозиція) тощо.

Під час позааудиторної виховної роботи з студентами експериментальних груп ми вивчали їх індивідуальні особливості, проводили фізкультурно-оздоровчі заходи, збори, присвячені видатним датам в історії медицини України, бесіди з ветеранами охорони здоров'я, святкові вечори та зустрічі з цікавими людьми – представниками медичної професії, організували самостійну роботу та побут студентів, пропагували здоровий спосіб життя. Завдяки цим заходам студенти отримали можливість глибше ознайомитися з професійними нормами та цінностями, скоригувати власні уявлення про особливості, завдання і функції майбутньої діяльності, упевнитися у правильності свого професійного вибору. Такі заходи допомагали також підняти рівень суб'єктивної значущості та престижності майбутньої професії в очах студентів, усунути негативні моменти у сприйнятті ними себе як фахівців, що суттєво активізувало їх навчально-професійну діяльність і стимулювало розвиток професійної спрямованості. Заключний – рефлексивно-аналітичний – етап розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів передбачав здійснення підсумкової діагностики сформованості компонентів професійної спрямованості, на основі якої студенти спільно з викладачем аналізували динаміку власних уявлень про особливості медичної професії та її вимоги до особистості лікаря, осмислювали зміни у професійних цінностях, ставленні до майбутньої діяльності, мотивацію навчальної діяльності, стійкість професійних намірів, активність професійного самовдосконалення.

Висновок. Таким чином, розроблена модель педагогічного супроводу розвитку професійної спрямованості має комплексний характер і містить низку навчально-виховних заходів, які формують творчу атмосферу в навчальних групах, стимулюють розвиток професійних інтересів студентів, їх ціннісного ставлення до майбутньої професії, активізують науково-дослідну і навчально-професійну діяльність, забезпечують можливості для професійного саморозвитку і самореалізації майбутніх лікарів.

Література

1. Аниськіна Н.И. Формирование профессиональной направленности студентов средних медицинских учебных заведений: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Н.И. Аниськіна. – Брянск, 1999. – 22 с.
2. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Классный руководитель. - 2000.- №3. - С. 60-63.
3. Демина М.Н. Формирование ценностного отношения к профессионализму у медицинских работников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.11 "Психология личности"; 19.00.13 "Психология развития, акмеология" / М.Н. Демина. – М., 1999. – 21 с.
4. Іваненко Р.В. Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на медичні спеціальності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Р.В. Іваненко. – Вінниця, 2008. – 21 с.
5. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. - М.: Мирос, 2002. - 208 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101. "Лікувальна справа" напряму підготовки 1101 "Медицина". Затв. МОН України №239 від 16.04.03. – К.: МОН України, 2003. – 43 с.
7. Пантелеева О.Н. Формирование профессионального интереса у учащихся средних профессиональных медицинских учебных заведений (на материале изучения латинского языка и медицинской терминологии): автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / О.Н. Пантелеева. – Орел, 2008. – 21 с.

УДК 37.091.26:811.161.2

ТЕМАТИЧНИЙ ТЕСТ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ З РІДНОЇ МОВИ

Т.П.Ткачук

Анотація. У статті проаналізовано завдання і цілі такого виду педагогічного контролю як тематичний тест, вказано критерії, яким він повинен відповідати, а також подано рекомендації стосовно кількості завдань, композиції та змісту тематичного тесту.

Ключові слова: контроль знань, педагогічний тест, тематичний тест, матриця тесту, композиція та зміст тематичного тесту.

Аннотация. В статье дан анализ заданий и целей такого вида педагогического контроля как тематический тест, указаны критерии, каким он должен отвечать, а также предложены рекомендации относительно количества заданий, композиции и содержания тематического теста.

Ключевые слова: контроль знаний, педагогический тест, тематический тест, матрица теста, композиция и содержание тематического теста.

Summary. In the article we analyzed tasks and aims of such type of pedagogical control as a thematic test; also we indicated criteria which it must answer, and gave recommendation about the amount of tasks, composition and maintenance of a thematic test.

Key words: control of knowledge, pedagogical test, thematic test, matrix of a test, composition and maintenance of thematic test.

Актуальність дослідження. Важливою ланкою у процесі навчання є контроль знань, за допомогою якого можна виявити переваги й недоліки використаних методів та прийомів, визначити взаємозв'язок між запланованим (прогнозованим) і досягнутим рівнями, оцінити засвоєний учнями матеріал та виявити прогалини у їхніх знаннях, порівняти роботу різних учителів тощо. Основна мета діагностичного контролю – «здійснювати формувальний вплив на поточний процес навчання за рахунок налагодження зворотного зв'язку від учня до педагога» [5, с.13].

Найкращою формою такого контролю, безперечно, є індивідуальна бесіда, під час якої учитель ускладнює або спрощує запитання залежно від відповідей учня, з'ясовуючи у такий спосіб, наскільки глибоко, детально засвоєно увесь матеріал визначеної теми. Однак педагогічний контроль передбачає оцінювання, яке повинно бути об'єктивним і не залежати від ставлення або рівня вимог конкретного учителя до певного учня чи класу. Під час такого оцінювання замість одиниці вимірювання потрібно використовувати набір завдань, які б стали показником засвоєних знань, умінь та навичок, незалежно від того, хто оцінює. Враховуючи вказані вище завдання та цілі, можемо констатувати, що для

перевірки рівня засвоєного матеріалу з певної теми найдоцільніше використовувати завдання у тестовій формі, які, окрім ряду переваг над іншими видами оцінювання, дають змогу за короткий проміжок часу і за мінімальних зусиль оцінити велику кількість опитуваних.

Огляд досліджень і публікацій. Проблему укладання педагогічних тестів, зокрема тематичних, частково розглядали В.Аванесов, Н.Гронлунд, А.Майоров, Л.Паращенко, М.Челишкова та ін. Прикладні аспекти моделювання тематичних тестів з рідної мови вивчають О.Авраменко, Л.Плетньова та ін.

Мета статті. З'ясувати функції та завдання тематичного тесту. Окреслити основні вимоги до укладання тематичного тесту з української мови.

Виклад основного матеріалу. Серед різних видів педагогічної діагностики, яка стосується когнітивної сфери, зокрема виміру рівня набутих знань з української мови, тести починають займати визначальну роль. Ставлення до такої форми оцінювання на сьогодні є неоднозначним: від повного заперечення до цілковитого визнання. Зрозуміло, що лише стандартизований тест може забезпечити об'єктивну оцінку, однак створення якісного тесту потребує не лише відповідних умінь і навичок, але й часу на перевірку цього тесту на валідність, надійність та об'єктивність.

Фахівців, які могли б забезпечити сучасну загальноосвітню школу хорошими тематичними тестами з української мови, в Україні небагато, що пов'язано з об'єктивними причинами: 1) відсутністю відповідної школи, яка б готувала спеціалістів у цій сфері; 2) недостатньою поінформованістю авторів сучасних підручників та посібників для школи з вимогами щодо укладання стандартизованих тестів; 3) неналежною теоретико-методологічною базою, яку почали створювати лише в останні роки у зв'язку з введенням тестів ЗНО. На жаль, в проаналізованих нами чинних підручниках для загальноосвітньої школи¹ не надібуємо жодного тематичного тесту, який би відповідав сучасним вимогам тестології.

Мета тематичного тесту – виявити ступінь засвоєння розділу чи теми програми [3, с.14]. Основна функція такого тесту – забезпечення інформацією щодо результативності вивченого учнями матеріалу розділу [2, с.9]. Окрім цього, тематичні тести дають змогу відстежити зв'язок між суміжними темами, що сприяє інтенсифікації навчання і підвищенню його ефективності. Отримані дані про рівень засвоєння знань, умінь та навичок з конкретної теми уможливають визначення сильних позицій та з'ясування труднощів, які виникли під час вивчення певного матеріалу. Тому можемо стверджувати, що тематичний тест виконує дві функції – діагностичну та коригувальну.

Тематичний тест повинен охоплювати найважливіший матеріал з визначеної теми (наприклад, «Сполучник як службова частина мови», «Пряма і непряма мова», «Безсполучникове складне речення» тощо) і відповідати певним вимогам стосовно кількості завдань, форматів тестів, композиції та оцінки певного рівня за таксономією Блума.

Проектування тематичного тесту відрізняється від проектування тесту, призначеного для іспиту, і передбачає такі етапи:

- проектування матриці змісту тесту;
- вибір форматів тестових завдань;
- визначення кількості тестових завдань;
- встановлення складності тестових завдань.

Після проведення тематичного тесту обов'язковими є обробка та аналіз результатів.

Проектування матриці тесту передбачає формування структури тесту (у нашому випадкові це має бути тематичний тест) та визначення обсягу ЗУМ та відповідних навчальних елементів, якими повинен володіти учень після вивчення певної теми. Для цього потрібно: 1) з'ясувати рівні знань, які будемо перевіряти (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання); 2) укласти перелік запитань, на які учні повинні дати відповіді протягом тестування; 3) визначити кількісне співвідношення між рівнями знань та запитаннями (скільки запитань припадатиме на певний рівень).

¹ Рідна мова: Підруч. для 5-го кл. С.Я. Єрмоленко, В.Т.Сичова. – К.: Грамота, 2005. – 240 с.

Рідна мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.І. Пентиліук, І.В. Гайдасенко, А.І. Ляшкевич, С.А. Омельчук. За заг. ред. М.І. Пентиліук. – К.: Освіта, 2006. – 272 с.

Рідна мова: Підруч. для 7-го кл. / С.Я. Єрмоленко, В.Т.Сичова. – К.: Грамота, 2009. – 296 с.

Рідна мова: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл./ С.Я. Єрмоленко, В.Т.Сичова.– К.: Грамота, 2008.– 312 с.

Українська мова: підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М.І.Пентиліук, І.В.Гайдасенко, А.І.Ляшкевич, С.А.Омельчук. – К.: Освіта, 2009. – 336 с.

Українська мова: підручн. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В.Заболотний, В.В.Заболотний. – К.: Генеза, 2009. – 240 с.

Наведемо приклад шаблону матриці тематичного тесту з рідної мови:

Тема «Складносурядне речення»

зміст запитань	кількість завдань	рівень знань
Ознаки складносурядного речення	2	розуміння
Сполучні засоби у складносурядному реченні	2	знання
Структурні схеми складносурядного речення	1	аналіз
Розділові знаки у складносурядному реченні	4	застосування
Співвідношення між смисловими частинами у складносурядному реченні	2	синтез
Використання складносурядних речень у тексті	1	оцінювання

Добре структуровані матриці дають змогу швидко і якісно наповнювати тест з відповідної теми необхідним змістом, потрібно тільки враховувати кількість завдань та формати тестів. Не можна недооцінювати цей етап створення тесту, оскільки типовою помилкою усіх початківців є спонтанне складання тесту, в який насамперед включають «зручні» для певних форматів питання, у результаті тест наповнюють дріб'язковим, часто непотрібним матеріалом, упускаючи головний.

Кількість тестових завдань. Плануючи тематичний тест, потрібно визначити оптимальну кількість тестових завдань, яка б давала змогу якісно й об'єктивно оцінити ЗУМ учня. Загальноприйнятою є думка, що із зростанням кількості тестових завдань зростає точність вимірювання [4, с.15]. В.С.Аванесов вважає, що приблизна кількість завдань у педагогічному тесті повинна бути не меншою, ніж 30 [1, с.35]. Критерієм, який уможливує швидко зовнішню перевірку якісно складеного тесту є час, необхідний на його виконання: приблизно 1 хвилина на 1 завдання [там само, с.36]. Тобто тест з 30 питань діти повинні виконувати приблизно 30 хвилин (не беремо до уваги завдання відкритого типу з розгорнутою відповіддю, на які традиційно виділяють більше часу). Якщо говорити про середню школу, то у 5 – 6 класах учням можна пропонувати тематичні тести, які складаються з 12 завдань, у 7 – 9 класах доцільніше збільшити кількість до 24, а у старшій школі – до 36 (кратно 12 для зручності підрахунків під час переведення у 12-бальну шкалу).

Формати тестових завдань. У тематичному тесті можна використовувати усі звичні формати відкритого і закритого типу, однак необхідно враховувати певні характерні особливості кожного з них.

Тести закритого типу:

1) з альтернативною відповіддю. Частина таких тестів повинна бути мінімальною (1–2 питання), оскільки ймовірність вгадування у них найвища. Окрім цього, потрібно звертати увагу на зміст, який ми вкладаємо у такі питання: це мають бути якісь вихідні концептуальні положення, що стосуються всієї теми, а не певного конкретного випадку. Наприклад, не можна формулювати питання на зразок:

1. Слово «вітер» – це іменник I відміни. ТАК чи НІ?

2. Синтаксис – розділ граматики, що вивчає способи поєднання слів у словосполученні та реченні. ТАК чи НІ?

3. Приголосні б, д, з, г – дзвінки. ТАК чи НІ?

Таке формулювання передбачає володіння дуже конкретним матеріалом, і пошук відповідей на такі питання не викликати в учнів ніяких труднощів. Краще:

1. Рід є визначальною категорією, яка допомагає у визначенні відміни іменника. ТАК чи НІ?

2. У складнопідрядному реченні може бути кілька головних і підрядних частин. ТАК чи НІ?

3. Будь-яке складнопідрядне речення можна перебудувати на безсполучникове, опустивши сполучник чи сполучне слово. ТАК чи НІ?

4. Голосні звуки творяться лише за допомогою шуму. ТАК чи НІ?

2) завдання з однією правильною відповіддю із запропонованих чотирьох – п'яти варіантів (це оптимальна кількість варіантів для тестових завдань, які використовуємо в 5 – 11 класах). Цей формат є найпоширенішим в усіх тестах і дає змогу легко і швидко перевірити якість знань на кількох рівнях за таксономією Блума (знання, розуміння, застосування). Варіантів відповідей повинно бути не менше чотирьох, оскільки за меншої кількості зростає ймовірність вгадування.

3) завдання з кількома правильними відповідями. Такі тести є досить складними для виконання, особливо якщо ми не вказуємо, скільки конкретно відповідей потрібно вибрати. Тому частка таких завдань має бути невисокою (1–2), а під час оцінювання можна збільшувати їхню ціну (2 – 3 бали за правильну відповідь).

4) тестові завдання на встановлення відповідності. Такі тести створюємо за схемою 4 на 5 або 5 на 6. Тобто у першій колонці пропонуємо 4 варіанти, які потрібно поєднати з відповідями у другій колонці, де варіантів на 1 більше (щоб зменшити ймовірність вгадування). Збільшення кількості

варіантів відповідей спричиняє суттєве ускладнення тестового завдання, оскільки дітям важко одночасно оперувати великою кількістю понять, явищ, речень. Бали нараховуємо за кількістю можливих відповідей. Чотири правильно встановлених пари оцінюють чотирма балами, п'ять – п'ятьма балами. Приклад такого завдання:

1. Поєднайте вид лексики з відповідним набором слів

- | | |
|------------------|--|
| 1 архаїзми | А край, закон, футляр, відрізок |
| 2 діалектизми | Б мурелі, вуйко, дедик, пієц, когут |
| 3 неологізми | В аркебуза, вїйт, рало, пїт, глас |
| 4 загальноживані | Г йти, плентатися, волочитися, шкандибати
Д сканер, роумінг, сайдинг, менеджмент. |

5) тестові завдання на встановлення логічної послідовності. Такі завдання, як і на встановлення відповідності, можна використовувати для перевірки складніших рівнів володіння матеріалу – аналізу й синтезу, оскільки в цих тестах оперуємо частинами від цілого, поєднуючи або роз'єднуючи їх.

Тести відкритого типу. Саме ці тестові завдання дають змогу перевіряти найскладніший рівень за таксономією Блума – рівень оцінювання. У тематичних тестах немає змоги використовувати завдання з розгорнутою відповіддю через брак часу на їхнє виконання. Тому варто обмежитися запитаннями, які вимагають короткої відповіді – однією – двома фразами або кількома реченнями. Оскільки такі завдання є найважчими, то й розташовувати їх необхідно у кінці тесту.

На особливу увагу заслуговують *фасетні тести*, які дають змогу конструювати велику кількість однотипних тестових завдань одного рівня складності. Фасетні тести можна використовувати як тести відкритої, так і закритої форм. Наприклад, фасетне завдання з теми «Відмінювання іменників» може бути таким:

	(першої)	(родовому)	(однини)
іменник	(другої) відміни у	(давальному) відмінку	(множини) має закінчення...
	(третьої)	(орудному)	
	(четвертої)		

Такий фасет матиме 24 варіанти завдань, які будуть рівнозначними за складністю. Виділені курсивом варіанти можна замінити як конкретними іменниками, так і варіантами іменників з різних груп (твердої, м'якої, мішаної).

Композиція тематичного тесту. «Композиція завдань у тестовій формі об'єднує можливості тестової форми і змісту навчальної дисципліни» [1, с.39]. Як і в будь-якому іншому тесті, завдання потрібно розташовувати відповідно до рівня складності – від найпростішого до найскладнішого, при цьому враховувати не лише складність форматів, але й рівень цілей когнітивної сфери за таксономією Блума. Відповідно, найменше запитань повинні перевіряти рівень знань, найбільше – рівень розуміння, застосування, аналізу й синтезу. Бажано (як було зазначено вище) серед завдань найвищої складності розмістити тести на перевірку рівня оцінювання. Таке змістове наповнення повинно співпадати з відповідними форматами завдань: найлегші – з альтернативною відповіддю, оптимальні – з множинним вибором (однією правильною відповіддю з чотирьох–п'яти варіантів), на встановлення відповідності чи послідовності, складні – з кількома правильними відповідями та відкритого типу.

Висновок. Отже, під час укладання тематичного тесту обов'язково потрібно враховувати всі етапи створення такого тесту, використовувати різні формати тестових завдань, розташовуючи їх від найпростішого до найскладнішого, що зі свого боку гарантує перевірку засвоєного матеріалу на всіх шести рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінювання.

Література

1. Аванесов В.С. Композиція завдань у тестовій формі / В. С. Аванесов // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті 4/2007, с.34-39.
2. Паращенко Л. Тестування учнів у середній школі. / Л. Паращенко, В. Леонський, Г. Леонська. – К. : Шк. Світ, 2009. – 128 с.
3. Плетньова Л. Типи тестів з української мови (на матеріалі морфології). / Л.Плетньова // Українська мова і література в школі. — 2002. — № 8. — С. 14-16.
4. Булах І.Є. Створюємо якісний тест./ І.Є.Булах, М.Р.Мруга. – К.: Майстер-клас. – 2006 р. – 160 с.
5. Чельшкова М. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. / М.Б.Чельшкова. - М: Логос, 2002. - 432 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

Г.О.Шмирко, Л.В.Швець

Анотація. В даній статті аналізуються шляхи організації самостійної роботи студентів при вивченні правових дисциплін.

Ключові слова: самостійна робота студентів, аудиторна самостійна робота, позааудиторна самостійна робота.

Аннотация. В данной статье анализируются пути организации самостоятельной работы студентов при изучении юридических дисциплин.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, аудиторная самостоятельная работа студентов, внеаудиторная самостоятельная работа студентов.

Summary. This article examines ways of organizing independent work of students in the study of legal subjects.

Keywords: independent work of students, classrooms and individual work, independent work outside.

Актуальність дослідження Орієнтування вищої правової освіти на входження у світовий освітній простір, розбудова правової держави, формування громадянського суспільства в Україні вимагають реформування системи вищої правової освіти. На даному етапі удосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації, організація самостійної роботи студентів відіграє досить важливе значення. Для підготовки фахівців правознавчих дисциплін навички самостійної роботи є необхідними, оскільки обрана спеціальність вимагає в майбутньому постійної роботи з нормативними актами, спеціальною літературою. Робота юристом передбачає подальше безперервне навчання і набуті навички самостійної роботи в навчальних закладах допоможуть у цьому.

Огляд досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з організацією самостійної роботи студентів правових дисциплін різнобічно висвітлюються в працях А.Алексюка, Ю.Бабанського, В.Бондаря, В.Козакова, І.Лернера, О.Мороза, П.Підкасистого, В.Сластьоніна, Л.Спіріна, Л.Сущенко, М.Шкіля, Н.Шишкіної, О.Ярошенко та ін.; самостійна робота визначається як один із ефективних методів пізнавальної діяльності в роботах А.Алексюка, Б.Єсіпова, П.Підкасистого та ін.; самостійна робота як форма організації навчання досліджується Ю.Бабанським, М.Дяченком, Л.Кандибович, І.Лернером, В.Сиротюком та ін.; програмоване навчання виділяється як один із напрямів індивідуалізації самостійної пізнавальної діяльності студентів В.Беспальком, А.Матюшкіним, Н.Тализіною, М.Юсуповою; значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів у працях В.Бондаря, Т.Габай, Є.Машбиця, В.Паламарчук, М.Солдатенка, Н.Протасової та ін.

Постановка проблеми. Невміння студентів навчатися пов'язано, насамперед, із відсутністю у них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної віддачі інтелектуальних сил. У цих умовах першочергового значення набуває проблема організації й технізації самостійної роботи у ВНЗ.

Досягнення сформованості у студентів самостійності багато в чому, як доводять дослідження М.Айзенберга, Г.Воробйова, І.Геллера, Н.Гендіної, М.Жалдака, Н.Морзе, Л.Макаренка, Є.Полат, Л.Савенкової, С.Яшанова та інших, залежать від рівня їхньої інформаційної культури, а саме від уміння самостійно здобувати, опрацьовувати і використовувати інформацію у процесі освітньої й наукової діяльності.

Аналіз ступеня розробки різних аспектів зазначеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, які пов'язані з розглядом особливостей процесу самостійного навчання студентів правових дисциплін.

Метою даної статті є узагальнення всіх форм і методів самостійної роботи студентів при вивченні правових дисциплін.

Виклад основного змісту дослідження. Основним пріоритетом правової освіти останнім часом стало створення такої сукупності умов розвитку студента, яке б могло забезпечити йому успішну

конкуренцію на ринку праці та дозволило випускникові компетентно діяти в світлі гуманітарних цінностей.

Інакше кажучи, основним результатом освіти має стати не лише система знань, умінь і навичок, а й сукупність сучасної компетентності в інтелектуальній, соціально-правовій, інформаційній, комунікативній сферах.

Унікальність правової освіти полягає в значному виховному потенціалі окремих навчальних курсів. Окрім цього, робота зі змістом конкретного курсу створює умови для формування певних здібностей, які безпосередньо пов'язані з мисленням і мовою.

У сфері права формується розгорнута аргументація думок юриста, використання мовних засобів для посилення впливу на слухача, на структурування складних багаторівневих логічних висновків.

Сьогодні ми дедалі більше переконаємось у важливості чіткої та продуманої організації навчання предмета, в якій чільне місце має належати самостійній роботі учнів і студентів, адже саме вона може перетворити їх на, досвідчених фахівців які володіють необхідним обсягом знань, здатних аналізувати ситуації та приймати відповідні рішення.

Самостійна навчальна робота – різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або вдома за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [2, с.297].

Ми поділяємо думку В.А.Козакова, який вказує, що самостійна робота – дидактична форма навчання, яка передбачає організацію педагогічних умов, спрямованих на забезпечення управління індивідуальною навчальною діяльністю учнів і студентів за мінімальної безпосередньої участі викладача в аудиторний і позааудиторний час [3, с.100]. Як і всі форми організації навчання, самостійна робота має свої елементи та структуру. Логічно її побудова може мати такий вигляд:

Структура елементів системи самостійної роботи студентів (СРС)

I — мета, цілі, завдання СРС.

II — процес організації СРС і забезпечення і функціонування, який включає діяльність викладача та діяльність студента.

Діяльність викладача:

- Обґрунтування мети завдань і методів її досягнення:

- мотивація самостійної діяльності на всіх рівнях складності навчання;

- проектування організації СРС відповідно до навчальної програми та методики;

- прогнозування результатів навчальної діяльності (набуття необхідних умінь і навичок, створення продукту навчання).

- Організація процесу СРС:

- визначення рівнів складності навчання, відповідно до психологічного, індивідуального розвитку студента;

- інтеграція методів і прийомів навчання, відповідно до визначених цілей в оцінку діяльності;

- розробка та обґрунтування завдань-дій і завдання-продукту самостійної навчальної діяльності студентів;

- визначення основних компонентів для ефективного виконання завдання.

- Управління СРС:

- контроль за самостійною роботою студентів і її корекція для досягнення методичної та дидактичної мети.

Діяльність студента:

- Розуміти та осмислювати мету, завдання СРС:

- планування своїх дій, постановка собі завдання, визначення програми та методів її виконання;

- формування самостійності студента та розвиток здібностей, знань, умінь і навичок.

- Організація процесу СРС:

- визначити свої пріоритети, рівень складності навчання;

- поєднання всіх своїх можливостей, умінь і навичок, досвіду для виконання поставлених завдань;

- конструювання, моделювання творчого інтелектуального продукту.

- Управління власною діяльністю, здійснення самоконтролю, взаємоконтролю з наступною корекцією своїх дій, умінь і навичок:

- підвищення власної самооцінки.

III — Результат організації та забезпечення СРС

- забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом;

- діагностування вироблених і застосованих у самостійній навчальній діяльності вмінь і навичок студентів;

- координація спільних дій з удосконалення методів, прийомів і засобів самостійної навчальної діяльності [3, с.100].

На нашу думку, така схема чітко ідентифікує рівні організації СРС і відповідні «обов'язки» сторін щодо її здійснення, проте досить важливим є виокремлення в структурі самостійної роботи студента психолого-педагогічних вимог, відповідність яким зробить цей вид самостійної діяльності високоефективним: мотивація, обґрунтування мети, конкретизація цілей на всіх рівнях складності навчання; визначення умов рівнів складності навчання; планування (проектування, організація, структурування основних етапів СРС, прогнозування результатів); систематичність і послідовність.

За вищезазначеними вимогами самостійна робота студента має бути мотивованою (передбачає стимули щодо знань, розвитку, вдосконалення), визначати конкретні цілі та завдання на всіх рівнях складності навчання.

Організація самостійної роботи студентів, у тому числі і правих дисциплін, є процесом створення системи елементів організаційно-психологічної побудови навчальної діяльності, яка забезпечує необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності, вмінь знаходити, систематизувати, інтерпретувати, аналізувати різнопланову правову інформацію та тлумачити нормативно-законодавчі акти, а також умінь більш високого рівня – самостійно планувати, приймати рішення в автентичних умовах, уміння формувати релевантні питання, формувати раціональні концепції, а також здатності найвищого рівня – творчо реалізувати майбутню професійну діяльність [7, с.206]. Для того, щоб досягнути результату-продукту самостійної навчальної роботи студентів на різних рівнях складності, викладачеві слід мотивувати дії. Невмотивовані дії є формальними та такими, що не можуть забезпечити досягнення мети СРС, яка, в свою чергу, також має бути ідентифікованою.

Одним з методів СРС є метод практичних вправ. Проте сучасна їх типологія видається доволі диференційованою:

- прості практичні вправи, спрямовані на закріплення теоретичного матеріалу;
- практичні вправи, побудовані на досвіді інших країн (аналіз порівняльного досвіду);
- практичні вправи, спрямовані на активізацію попереднього досвіду слухача;
- практичні вправи, зорієнтовані на застосування й інтеграцію у практичну діяльність (пошук шляхів розв'язання проблем).

На нашу думку, досить ефективним у самостійній пізнавальній діяльності студента залишається формування аналітичного інструментарію, який знаходить своє відображення в таких спеціальних завданнях:

- аналіз різних моделей аналізу правової політики;
- вивчення іноземного досвіду за допомогою порівняльного аналізу;
- стратегічне управління та планування;
- аналіз результатів правової політики;
- розробка аналітичних моделей (методів, підходів) відповідно до певної галузі права.

У процесі самостійної підготовки до виступу на семінарському, практичному занятті чи до доповіді на конференції студенту слід чітко сформулювати власну думку, довести або спростувати наведені ним суперечливі факти та положення.

Коли йдеться про вивчення юридичних дисциплін, то методика організації самостійної роботи передбачає створення завдань-продуктів, які є результатом ефективності вміння самостійно використовувати засвоєні знання. Чільне місце серед них належить таким методам навчальної роботи, як анотування, реферування і рецензування першоджерел та іншої науково-педагогічної і юридичної літератури.

Анотація та реферат як методи навчання призначені для максимального скорочення обсягу джерел інформації, не змінюючи його основного змісту.

Основними формами самостійної навчальної діяльності є аудиторна та позааудиторна роботи. Самостійна робота може здійснюватися як за безпосередньої, так і за опосередкованої участі викладача (вчителя). Значною мірою участь викладача в досягненні цілей самостійної роботи визначається особливостями освітньо-вікових груп навчання, метою та завданнями самостійної роботи, іншими особливостями викладання, пов'язаними зі специфікою її організації. Проте загальна схема її організації є подібною для всіх і становить чітку модель.

Аудиторна самостійна робота включає в себе:

- 1) самостійну роботу з матеріалом підручника:
складання тезисного плану, план-схеми (опорної), плану-питання;
робота з опорними сигналами
- 2) робота з наочністю (аналіз графіків, таблиць);
- 3) робота з нормативними актами, з документами (аналіз, тлумачення, міркування);
- 4) робота з комп'ютером:

імітаційне моделювання;
побудова мультимедійних тематичних презентацій.

Позааудиторна самостійна робота включає в себе:

- конспектування, реферування, анування, рецензування юридичної, методичної літератури;
- структурування тексту; побудова структурно-логічних схем; моделювання тематичної структури тексту;
- розробка аналітичного інструментарію: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, визначення причинно-наслідкового зв'язку;
- проектна діяльність студентів; метод організованих стратегій.

Позааудиторна самостійна робота студентів-юристів передбачає такі види, як самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРГМ), опрацювання його та подання результатів у письмовій формі. Наприклад, написати загальноаналітичну анотацію науково-методичної статті зі своєї спеціальності, написати реферат-огляд науково-методичної літератури з проблем господарського права, скласти тематичний глосарій (термінологічний словник), підготувати письмову працю публіцистичного характеру – твір-есе (есе – прозовий етюд, в якому викладені міркування про якийсь предмет, явище) на тему: „Чим сильніша влада, тим менше свободи”; „Щоб бути вільним, потрібно бути рабом Закону”.

Висновки. У процесі підготовки студентів правових дисциплін використовується різноманітні форми і методи організації самостійної роботи студентів.

Випускник сучасної школи має володіти критичним мисленням, умінням діяти в реальних соціальних умовах, проектувати власний життєвий шлях, мати досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності. У таких умовах право надає унікальні можливості для виконання сучасних педагогічних завдань, дозволяє не лише набути необхідних знань, а й розвивати власні здібності та практичні навички діяльності у відповідній сфері.

Останнім часом спостерігається негативний досвід зведення основних форм самостійної роботи до пошуку інформації в системі Інтернет, виконання найпростіших завдань на комп'ютерній техніці, тобто в основі своїй — до суто технічної діяльності, яка не вимагає глибокого усвідомлення, осмислення проблеми, творчого мислення, моделювання, конспектування, створення продукту процесу навчання. Тож усім викладачам слід переглянути не лише вимоги до організації самостійної роботи, а, власне, і сам підхід, а також її методи та прийоми, які за нього використовувалися. Основу такого підходу, безумовно, становить формування практичного досвіду студентів або застосування теоретичних знань на практиці, в конкретних ситуаціях, тому у складанні таких вправ (завдань) слід застосувати принцип послідовності та наступності навчання, безперервності та випередження.

Література

1. Гликман И. З. Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование) : Учеб. Пособ. / И.З. Гликман. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/ С.У. Гончаренко. – Київ «Либідь», 1997. – 376 с.
3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обучение : Учеб. пособ / В.А.Козаков .: — К. : Высш. шк., 1990. — 248 с.
4. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации: Учеб. пособ. по развитию навыков письменной речи/ Н.И. Колесникова. – М.: Фмента: Наука, 2002. – 288 с.
5. Конституція України і основи правознавства в школі: Книга для вчителя / За ред. І. Усенка. — К: У країн, центр правничих студій, 1999. — 354 с.
6. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А. Брінклі, Б. Десанс, М Флемм та ін. За ред. О. І. Сидоренка. — К.: Навч.-метод, центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. — 144 с.
7. Чужикова В.Г. Методика викладання права: навч. посіб./ В.Г. Чужикова . – К. : КНЕУ, 2009. - 425 с.
8. Шишкіна Н.О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н.О. Шишкіна. – Х., 2004. – 21 с.

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 378.15

ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ЗМІСТУ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

О.В.Акімова

Анотація. У статті обґрунтована авторська концепція креативно спрямованого змісту історії педагогіки, виявленні виховного аспекту цієї навчальної дисципліни.

Ключові слова: концепція креативно спрямованого змісту, виховні можливості історії педагогіки.

Аннотация. В статье обоснована авторская концепция креативно направленного содержания истории педагогики, определены воспитательные аспекты этой учебной дисциплины.

Ключевые слова: концепция креативно направленного содержания, воспитательные возможности истории педагогики.

Annotation. The article states the grounds of the author's concept of the creatively – directed contents of the subject History of Pedagogics. It nigylights tye upbringing potential of this discipline.

Key words: concept of the creatively – directed contents, upbringing potential of the History of Pedagogics.

Постановка проблеми. Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку вищої освіти, орієнтованої на творчу особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку педагогічної освіти та переходу до нових моделей підготовки майбутнього вчителя. Інновації стають тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджувального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу, право вибору майбутнім учителем власної концепції педагогічної праці. Інновації мають бути пов'язані, перш за все із змістом педагогічних дисциплін, використанням його виховних можливостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для нашого дослідження першочергового значення мають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф.Гоноболіна, В.Загвязинського, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кузьміної, Н.Нікандрова, Ю.Кулюткіна, М.Поташника, І.Синиці, Р.Скульського, В.Сластьоніна, Г.Сухобської, Р.Шакурова, О.Щербакова та ін. Проблема розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н.Кічук, Б.Красовського, Л.Лузіної, С.Сисоєвої, П.Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні власної концепції креативно спрямованого змісту історії педагогіки, виявленні виховного аспекту цієї навчальної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження була розроблена дидактична модель креативно спрямованого змісту освіти, основним принципами якої вважаємо такі.

1. *Сучасне ставлення до стандартів вищої освіти.* Модернізація національної вищої освіти, прагнення вписатися в європейський освітній простір, вимагає врахування інтеграційних процесів, які відбуваються в європейській і світовій освіті. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення сучасного ставлення до стандартів освіти. Традиційний підхід до змістовного компонента стандартів освіти орієнтований на певну уніфікацію, певну усередненість інтелекту. Інноваційний підхід вимагає врахування як середнього рівня інтелекту так і одночасного поглиблення та розширення програми навчання для “просунутих” і створення індивідуальних програм підвищеного рівня для особливо обдарованих. “Стандарти повинні збагачуватися шляхом диференціації учасників навчального процесу за рівнем підготовки” [3, с.17]. Заслужують на увагу й ті наукові підходи, які ґрунтуються на принципах варіативності змісту освіти за ознакою його фундаментальності чи практичності [3, с.51]. Це завдання має значення стратегічного в реформуванні змісту сучасної

освіти: “відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції” [3, с.11].

Традиційна спрямованість навчання у вищій школі на засвоєння системи знань, умінь та навичок, яка вважалася виправданою раніше і є присутньою до цих пір, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає підготовку майбутніх вчителів, як самостійних, ініціативних і творчих особистостей. Реалізація нових вимог потребує істотного посилення продуктивної і творчо-пошукової діяльності студентів, розвитку креативних здібностей, прагнення до самоосвіти, вміння ефективно використовувати нові знання та розв’язувати педагогічні проблеми.

2. Оновлення критеріїв відбору змісту освіти за рахунок теоретизації навчального матеріалу та його практичної значущості.

Процес модернізації вищої освіти відповідно до вимог європейської інтеграції, вимагає перегляду ряду традиційно прийнятих характеристик щодо змісту освіти, звичних норм освітньої діяльності у вищій школі. В нашому дослідженні цей процес був пов’язаний, перш за все, з підвищенням рівня теоретизації навчального матеріалу, з визначенням фундаментальних знань у змісті дисциплін педагогічного циклу, сепарування їх від надмірної інформаційної складової, яка стала виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу, а також визначенням його практично-педагогічної значущості.

У проведеному дослідженні оновлення критеріїв змісту дисциплін педагогічного циклу відбувалося за такими показниками. По-перше, це висока теоретизація навчального матеріалу, оптимальними формами наукового знання були обрані педагогічні поняття, закони, закономірності, принципи, моделі, системи та ін. по-друге, важливим показником оновлення критеріїв змісту освіти був фактор практичної корисності педагогічного знання, продуктивність якого забезпечувалася за рахунок оволодіння алгоритмом рішення педагогічної задачі, правила вирішення проблемної ситуації та ін. Третій показник – це розвивальний характер конструювання знань, в основі якого був основний принцип розвивального навчання – навчати продуктивно мислити, а не лише накопичувати знання та вміння репродукувати інформацію, а це вже принципово інший тип змісту та інші цілі педагогічної освіти. У зв’язку з цим ми намагалися вводити студентів у суть дисциплін педагогічного циклу, навчати їх методів здобування знань із кожної дисципліни, а конкретні знання вони повинні були опанувати самі.

3. Принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін.

Проблема розвитку творчого мислення в нашому дослідженні безпосередньо пов’язувалася з впровадженням інтеграції, яка докорінно змінювала зміст та структуру змісту педагогічних дисциплін, інтелектуально-концептуальні можливості окремих дисциплін педагогічного циклу.

Інтеграція в нашому дослідженні передбачала різні форми реалізації: від розвинених зв’язків між знаннями різних педагогічних дисциплін та узгодженого їх викладання до глибокої взаємодії знань. Студентам пропонувалися не лише предметні знання та знання про методи наукових досліджень, а й реальне розташування та взаємозв’язки між певними галузями педагогічних знань (не лише на сьогодні, а й в історії педагогіки, а також тенденції розвитку як самих наук, так і взаємозв’язків між ними). Інтеграція виступила як генералізація та універсалізація педагогічного знання.

Важливим наслідком інтеграції дисциплін педагогічного циклу ми вважаємо те, що було досягнуто зростання узагальнення та інформаційної ємкості науково-педагогічного знання, тобто окремі поняття, закони і теорії перейшли у ранг загальних і дозволяли пояснити більшу кількість конкретних властивостей і зв’язків. Нові знання студентів включалися в раніше засвоєні у більш стислому, підпорядкованому вигляді. Узагальнення, концентрація та стискання наукової інформації збільшувалися з ростом організованості, впорядкованості та систематизації кожної окремої дисципліни педагогічного циклу.

4. Недиспаратність змісту навчального матеріалу, яка розумілася в нашому дослідженні як відсутність нейтральності навчального змісту дисциплін педагогічного циклу стосовно процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що є важливим положенням педагогіки розвитку. У відповідності до цього принципу навчальний зміст було побудовано таким чином, щоб за логікою його сприйняття він виступав спонукальним засобом загального професійно-педагогічного становлення студента, тобто між навчальним змістом і студентом повинні були виникнути певні взаємовідносини. Прикладом може бути створення особистісної форми змісту в освітньому продукті студента під час виконання самостійної роботи або спілкування викладача і студента на особистісному рівні, коли викладача сприймають у ролі педагога-особистості. Різновидом особистісної форми змісту в історії педагогіки ми використовували прийом, за яким зміст теми подавався як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань видатних педагогів минулого,

тоді змістову структуру навчальної дисципліни становили способи продуктивного мислення, творчі педагогічні здібності, особистісні моральні цінності, почуття творців педагогічної теорії і практики, які розкривалися в їх діяльності та творчих продуктах, а саме в педагогічних працях. Емоційні переживання, викликані таким змістом, сприяли розвитку творчого мислення та мотивації його самовиявлення, створенню студентами власного творчого продукту.

Розроблена нами модель змісту педагогічних дисциплін (на прикладі курсу історії педагогіки) включала такі компоненти: навчальна програма [4], навчальний посібник [2], навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін [5], методичні рекомендації по розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в процесі вивчення історії педагогіки [1] та освітній продукт студентів.

Новизна розробленої моделі полягала в тому, що нами були визначені принципово нові підходи до вивчення історії педагогіки в педагогічному університеті. Дамо їм коротку характеристику.

Ми виходили з того, що система психолого-педагогічної підготовки студентів у сучасних умовах повинна бути максимально зорієнтованою на становлення їхньої індивідуальності і розвиток творчого мислення, що неможливо без усвідомлення глибинних зв'язків педагогічних явищ у цілісності й взаємодії. Але професійно-педагогічна підготовка спеціалістів сьогодні характеризується певним функціоналізмом, який знайшов своє відображення в неузгодженості викладання різних дисциплін педагогічного циклу і суміжних наук. У результаті майбутні вчителі не отримують необхідної підготовки до реалізації цілісного педагогічного процесу.

Історія педагогіки є однією з наукових дисциплін педагогічного циклу й одним із навчальних предметів у системі професійно-педагогічної освіти. Тривалий час історія педагогіки розвивалась по екстенсивному шляху, в основному за рахунок розширення фактографічної бази і тематичного діапазону історико-педагогічних праць, при незначному теоретичному їх поглибленні й ізоляції від суміжних наук. Результатом такого розвитку було, з одного боку, нагромадження великого за обсягом, але розрізненого матеріалу, а з другого – недостатнє теоретичне його засвоєння, відсутність узагальненого знання. Ці недоліки стали особливо помітні в останній час, коли домінуючої ролі у розвитку науки набули інтегративні процеси, теоретичний синтез нагромаджених знань, коли функціональне бачення проблеми почало звільняти місце цілісному, системному.

Нами розроблено концептуально новий підхід до вивчення історії педагогіки, в основу якого покладено принцип інтеграції історії педагогіки з суміжними науками та проблемно-модульну побудову кожної теми. Цей принцип ми назвали проблемно-інтегрованим підходом. Такий підхід формально проголошувався, але ніколи не був реалізований.

З метою здійснення інтеграції було розпочато пошук місця та спрямованості історії педагогіки, а потім й інших дисциплін у структурі педагогічного знання. Ми виходили з того, що між історією педагогіки та іншими науками повинна існувати не проста функціональна залежність, а значно більш складні зв'язки, коли вивчення кожної дисципліни є в кінцевому рахунку єдиною можливим шляхом вивчення цілого. За цієї умови кожна дисципліна входить у систему педагогічних знань лише завдяки тому, що вони виступають як нове знання про ціле. Таким чином, суттєво змінюються завдання курсів. Вони вивчають не різні предмети, а ті ж самі ідеї, але в різних контекстах. Історія педагогіки дає історичний розвиток ідеї, а педагогіка – суть ідеї та сучасний її стан.

У силу особливостей свого змісту історія педагогіки становить базу гуманітарної освіченості й професійної культури вчителя, а розуміння педагогічної теорії та практики в історичній динаміці – суттєвий компонент професійного вдосконалення учителя. Тому ми дещо переглянули спрямованість та призначення курсу історії педагогіки. Предмет історії педагогіки як галузі педагогічного знання ми визначили як розвиток теорії і практики виховання, освіти і навчання в різні історичні епохи, включаючи й сучасність у контексті історичного розвитку.

Завдання курсу також були переглянуті і спрямовані на посилення науково-теоретичної та практичної підготовки. Акцент зроблено на вивченні теорії в динаміці, розвитку; на аналізі ретроспективи педагогічних систем, теорій, знань; орієнтації на різні варіанти загальнопедагогічних підходів, на історичне бачення своєї професії.

Виходячи з того, що характер і логіка викладу навчального матеріалу певною мірою зумовлює результати, ми також розробили принципово нову структуру курсу історії педагогіки, яка, на нашу думку, в найбільшій мірі відповідає розробленій концепції інтеграції. На відміну від попередніх програм, ми намагалися наблизити історію педагогіки до завдань провідної дисципліни педагогіки і побудувати курс як розвиток систем, ідей, теорій.

Нові підходи до змісту історії педагогіки вимагали перегляду існуючих підходів до аналізу самого історико-педагогічного матеріалу і вироблення власного, на основі якого і була побудована

експериментальна навчальна програма курсу. А саме: інтеграційні підходи, що відбуваються в сучасному світі, вимагають нових підходів до ретроспективного вивчення, аналізу та узагальнення педагогічних реалій, ставлять питання щодо перспектив взаємодії і розвитку самобутніх педагогічних традицій в нових історичних реаліях. Важливою передумовою вирішення цих проблем, на думку відомих дослідників, може бути розробка дослідницького підходу, здатного забезпечити теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу [1; с.16].

Розглянувши різні точки зору стосовно історико-педагогічного процесу, ми зробили спробу запропонувати власне розуміння цього питання. У своїй роботі ми дотримувалися положення про те, що об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом. Він включає в себе співвідношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їх існування, природи дитини (людини), закономірностей її розвитку [5; с.16].

Що стосується типології висунутого предмета, то за основу була взята відома в зарубіжній науковій літературі класифікація, що розрізняє: 1) історію розвитку освіти; 2) історію розвитку педагогічної думки.

Курс “Історії педагогіки” побудовано як підсумковий інтегративний, що завершує блок педагогічних дисциплін. Такий тип зв'язків відноситься до дослідно-міждисциплінарних зв'язків.

Наступною характеристикою нашої програми можна вважати використання особистісно-психологічного підходу до вивчення історико-педагогічного процесу, який передбачає подолання відчуження індивідуальності педагога від об'єктивного процесу, відродження його людського морального змісту, тобто повернення до гуманістичних витоків історичного пізнання. М. Богуславський вважає його характеристикою синергетичного підходу, яка визнає значну роль вибору суб'єкта у визначенні власних перспектив. За таких умов, вважає автор, головна увага переноситься з макро- на мікропроцеси, на діяльність конкретного педагога (“особистісна історія”), виховну систему навчального закладу.

Ми погоджуємося з автором, що виявлення таких нових технологій, продуктивних ідей, рішень, без сумніву, несе в собі значний передбачуваний потенціал. Тому ми намагалися збагатити зміст історії педагогіки матеріалом, що розкриває боротьбу наукових ідей, показати вплив конкретних учених-педагогів на розвиток освітніх систем, залежність розвитку прогресивних ідей від особистісних моральних якостей людини, її творчих здібностей.

Висновки. Таким чином, авторська концепція креативно спрямованого змісту історії педагогіки сприяє формуванню творчої особистості майбутнього вчителя, його креативних здібностей, виховує позитивне ставлення до майбутньої професії, сприяє розвитку власної професійної позиції, прагнення до самоствердження у професійній діяльності.

Література

1. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя : методичні рекомендації / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008. – 148с.
2. Акімова О. В. Історія педагогіки : навчальний посібник. Ч. 1. Розвиток освітніх систем / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
4. Навчальні програми : педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М. І. Сметанський, В. І. Шахов, І. Л. Холковська, О. В. Акімова, О. В. Столяренко, Н. Б. Хамська. – Вінниця : Континент-Прим, 2004. – 116 с.
5. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Слостенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акімова, В. А. Сапогов. – М. : МГПУ, 1999. – 101 с.

УДК 37.036:374

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

А.Е.Бойко

Анотація. У статті розглядаються виховні можливості позашкільної освіти для розвитку та формування особистості, обґрунтовуються особливості творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку в позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: творче самовираження, молодший шкільний вік, позашкільні навчальні заклади.

Аннотация. В статье рассматриваются воспитательные возможности внешкольного образования для развития и формирования личности, обосновываются особенности творческого самовыражения детей младшего школьного возраста во внешкольных учреждениях.

Ключевые слова: творческое самовыражение, младший школьный возраст, внешкольные учреждения.

Summary. The article deals with the peculiarities of self-expression of primary school age children in the out-of-school institutions.

Key words: self-expression, primary school age, out-of-school institutions.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни і нововведення в освітній системі підсилюють актуальність питань самовираження особистості в її творчій діяльності. На сучасному етапі держава потребує громадян, яким властиві самостійність думки, підприємливість, спроможність проявляти свої здібності, нахили, бажання, ставлення, тобто, здатність до творчого самовираження, оскільки саме такі люди можуть плідно брати участь у подальшій розбудові суспільства.

Творче самовираження є активною діяльністю людини, що передбачає максимальне використання і розвиток її задатків та інтересів, а також дає можливість ефективно вирішувати суто практичні завдання у житті суспільства. Відсутність у шкільному виховному просторі необхідних умов для задоволення цієї потреби може призвести до того, що потенційні можливості до самовираження можуть згасати чи реалізовуватися в асоціальних формах.

Аналіз досліджень. Загальні питання формування творчої особистості в онтогенезі досліджували І.Бех, Л.Виготський, М.Гамезо, В.Давидов, Д.Ельконін, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн. Сутність творчого потенціалу та розвиток творчої активності дітей молодшого шкільного віку вивчали Л.Божович, Л.Венгер, О.Запорожець, О.Матюшкін, Ж.Піаже. Можливості для творчості підростаючого покоління у позашкільних навчальних закладах в сучасних соціокультурних умовах висвітлено в наукових працях О.Биковської, В.Вербицького, А.Корнієнко, О.Литовченко, В.Мачуського, Г.Пустовіта, Т.Сущенко, Л.Тихенко.

Як свідчить аналіз теоретичних положень та досвіду практичної роботи, у процесі освоєння навчальної діяльності та під її тиском значна частина учнів стають пасивними виконавцями завдань і закінчують школу безініціативними і непристосованими до життя членами суспільства. Щоб зберегти творчу тенденцію дошкільного віку, виникає необхідність підсилити її у молодшому шкільному віці, який є фундаментальним етапом становлення особистості дитини. Саме в цей період самовираження набуває актуальності у зв'язку зі зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Проте потреби в навчальних успіхах не завжди задовольняються в навчальній діяльності, що спричиняє спад мотивації до провідної діяльності та зумовлює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини. Тому створити сприятливий освітній простір, в якому школярі мають можливість реалізувати власні інтереси та потреби, дозволяє специфіка діяльності позашкільного навчального закладу. Таким чином, проблема творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку у позашкільних навчальних закладах потребує окремого наукового дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування основних особливостей творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку у позашкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах потужним джерелом для творчого самовираження дитини як максимального розкриття її внутрішнього потенціалу стає позашкільний навчальний заклад, специфіка якого дозволяє швидко та адекватно реагувати на зміни

соціокультурних потреб підростаючого покоління. Саме позашкільний навчальний заклад забезпечує комфортні умови для здобуття дітьми та учнівською молоддю знань, умінь та навичок за інтересами й уподобаннями, а також сприяє розвитку, стимулюванню і реалізації їхнього духовного та творчого потенціалу. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з даної проблеми засвідчує, що сьогодні навчання і виховання дітей у позашкільних навчальних закладах слід розглядати не як додаток до навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи, а як самостійний, і головне, самоцінний вид якісної освіти особистості, який ніколи ніякою школою замінений не буде, оскільки чим вище буде зростати рівень шкільної освіти, тим буде ширший спектр освітніх інтересів, уподобань і запитів особистості, які загальноосвітня школа задовольнити не може [7, с. 14].

Доцільно також підкреслити, що основною домінантою діяльності позашкільних навчальних закладів є орієнтація на життєвий успіх особистості саме через її творче самовираження. Характеризуючи виховні можливості позашкільної освіти, В.Вербицький вказує, що творче самовираження дитини в різних видах діяльності стає можливим, насамперед, через створення таких навчальних відносин, при яких кожна дитина прагне до максимальної реалізації своїх сил та творчих здібностей у власних і суспільних інтересах. Позашкільні навчальні заклади надають дітям широкі та нетрадиційні можливості для поліпшення психологічного здоров'я, знімаючи щоденні напруги заформалізованого шкільного життя [4, с. 3].

Таким чином, позашкільні навчальні заклади розглядаються науковцями як такі, що компенсують недоліки і протиріччя навчально-виховної діяльності не окремо взятих загальноосвітніх шкіл, а шкільної освіти в цілому.

У контексті даної проблеми, на нашу думку, творче самовираження дітей молодшого шкільного віку найефективніше відбувається в позашкільній діяльності за рахунок її основного принципу – добровільності (свобода вибору типів закладів та видів діяльності, відсутність примусу тощо).

Розкриємо основні особливості творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах, оскільки саме у молодшому шкільному віці закладаються підвалини особистості, основи морально-світоглядної й емоційної спрямованості, стилю та характеру поведінки й діяльності [6, с.519].

Важливою для нашого дослідження вважаємо наукові положення І.Беха про виховання сучасної дитини впродовж молодшого шкільного віку. Він вказує, що в умовах інтенсифікації суспільного життя дитина отримує реальну можливість спостерігати такі різноманітні за соціальною значущістю ситуації, в яких перебувають ті, хто її оточує, їхній спосіб вирішення проблем. Також дитина має змогу відмічати відмінності між людьми, які раніше були недоступними її розумінню через обмеженість відповідного досвіду, на основі якого вона могла б сформувати уявлення про існування у іншої людини переживань, відмінних від її власних [1, с. 91]. Тотальна культурна експансія викликає у дітей молодшого шкільного віку ті психічні процеси, які були визначальними для наступного підліткового віку.

По-перше, це стосується процесу рефлексії, тобто здатності виділяти та аналізувати власні психічні стани, усвідомлювати зміст своїх думок, міркувань (“Я зараз думаю про...”) тощо. До рефлексивних процесів відноситься і пізнання своєї обмеженості (“Я так ще не вмію...”), і власна здатність переходити межі свої наявних можливостей, шукати й знаходити засоби їх поширення [9, с.15]. За допомогою рефлексії молодший школяр стає суб’єктом навчальної діяльності, поведінки та спілкування. Тож, як вказує І.Бех, “суб’єктність стає дійсним фундаментальним психологічним новоутворенням сучасної дитини молодшого шкільного віку, з яким нам слід рахуватися” [1, с. 93]. Сферами існування рефлексивних процесів виступають:

1. Мислення, яке не може обійтися без рефлексії для усвідомлення підґрунтя власних дій, оскільки воно спрямоване на розв’язання задач. Саме в дослідженнях цієї сфери сформувалось широко поширене розуміння феномену “рефлексія” як спрямованості мислення на самого себе, на власні процеси і власні продукти.

2. Комунікація і кооперація, в якій рефлексія виступає механізмом виходу з позиції “над”, “поза”, що забезпечують координацію дій і організацію взаєморозуміння партнерів.

3. Самосвідомість, яка потребує рефлексії при самовизначенні внутрішніх орієнтирів та способів розмежування “Я” і “не-Я”. Тут відбувається діалог молодшого школяра з самим собою з приводу своєї компетентності чи особистісної розвиненості, порівняння з самим собою та фіксація власних змін. Лише в цій сфері молодший школяр стає по-справжньому здатним до самозміни, він учить і виховує самого себе (за допомогою дорослого й інших дітей) [2, с. 673-674].

Рефлексія змінює погляд молодшого школяра на оточуючий світ, виробляє свій особистий погляд, самостійну думку, в тому числі й на важливість для себе здобуття нових знань. Взаємодія з

ровесниками при вирішенні навчальної проблеми передбачає необхідність виявляти різницю своїх способів дій від дій інших, координувати і будувати спільні дії з урахуванням позиції кожного. Співробітництво допомагає краще пізнати один одного і самого себе, диференціювати оцінки, більш приязно ставитися до товаришів і більш критично до самого себе. Завдання розвивати навчальну самостійність та ініціативність в організації спільних дій з ровесниками – це головна умова розвитку рефлексії і народження учня як суб'єкта навчальної діяльності. Також, до новоутворень цього віку Е.Еріксон відносить ще й почуття компетентності психологічної й соціальної, в основі якої лежить диференційована оцінка своїх можливостей (“можу – не можу”), критична оцінка своїх знань і вмінь [9, с. 16].

По-друге, більш системним і змістовно диференційованішим стає процес індивідуалізації сучасного молодшого школяра. Нинішня дитина молодшого шкільного віку прагне проявити себе, вичленити своє “Я”, протиставити себе іншим, виразити власну позицію щодо інших людей, отримати від них визнання її самостійності, посівши активне місце у різноманітних соціальних відносинах, де її “Я” виступає на рівні з іншими, що забезпечує розвиток у неї нового ступеня самоусвідомлення себе у суспільстві.

Цілісну різнорівневу освітню систему, яка дозволяє індивідуалізувати навчально-виховний шлях дитини в межах єдиного соціокультурного простору України, за твердженням Г.Пустовіта, на сьогоднішній день складають позашкільні навчальні заклади. Зокрема, за такого підходу забезпечується:

динамічність навчально-виховного процесу як соціально-педагогічного явища, яке є природною складовою життя дитини і дає змогу ефективно розкривати і реалізовувати її освітні, а в подальшому – і життєві потреби;

стимулювання творчої активності особистості, розвиток її інтересів, уподобань, обдарувань та здатності до самостійного вирішення освітніх завдань і розмаїття дитячих життєвих проблем за умови самовдосконалення й самоосвіти;

активне і дієве засвоєння змісту позашкільної освіти, набуття навичок ефективного проектування умов для застосування набутих знань, умінь та навичок у будь-яких навчально-виховних і життєвих ситуаціях;

узагальнення життєвого досвіду особистості на основі формування її системи цінностей, вироблення умінь самостійного оцінювання життєвих ситуацій і побудови на цій системі цінностей власної поведінки і діяльності у соціокультурному і соціоприродному середовищі;

наступність змісту різних видів освіти і виховання особистості з урахуванням еволюції її свідомості та розвиток всієї різноманітності її життєдіяльності у соціумі [8, с. 3].

Наступною характерною особливістю цього вікового періоду є формування самосвідомості, рушійною силою якої, за твердженням С.Рубінштейна, є зростаюча реальна самостійність особистості, яка виражається в зміні її взаємовідносин. Дитина молодшого шкільного віку вже стає більш самостійною, незалежною від дорослого, розширюються та ускладнюються її відносини з оточуючими. Це дає можливість для значно повнішого і глибшого пізнання себе, оцінювання позитивних і негативних якостей не лише себе, а й своїх однолітків. В цей період активно розвивається така важлива форма вираження самосвідомості як самооцінка. Молодші школярі, перш за все, усвідомлюють ті особливості поведінки, які найчастіше оцінюються оточуючими і від яких, відповідно, в більшій мірі залежить їх статус в групі. Це зумовлюється прагненням дитини до взаєморозуміння, співпадання свого ставлення й оцінки оточуючого з оцінкою й ставленням дорослого. При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку у дитини відбувається поступова втрата безпосередності у соціальних відносинах, спостерігається узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою оточуючих, йде розвиток самоконтролю (Д.Ельконін). Таким чином, для розвитку творчого самовираження дитини молодшого шкільного віку велику увагу слід приділяти формуванню її адекватної самооцінки і здатності довести власну точку зору, свій вибір.

Інтенсивний розвиток емоційно-почуттєвої сфери властивий саме дітям молодшого шкільного віку – загострений інтерес і підвищена емоційна вразливість на безпосереднє враження органів чуття. На цій основі розвивається емпатія, тобто здатність то співпереживання, яка тісно пов'язана з творчою уявою. Характерною особливістю молодших школярів, за дослідженнями П.Якобсона, є емоційна вразливість, чутливість до всього яскравого, незвичайного, барвистого. Розвиток емоційної сприйнятливості неможливий без залучення дитини до емоційної культури, яка сприяє оформленню індивідуальної творчої природи людини, оскільки культура почуттів виробляється в процесі пізнавального процесу, що постійно її супроводжує. Зазначимо, що лише конкретний чуттєвий образ явища призводить до

виникнення у дитини емоційного переживання і зародження задуму, який потім втілюється у виразній формі, що чуттєво сприймається.

Формування мотиваційної сфери молодших школярів відбувається у вигляді мотиваційної готовності дитини до різних, у тому числі нових для неї, видів діяльності, підпорядкуванні мотивів і на цій основі зароджуються індивідуальні нахили й здібності до конкретних видів діяльності. Серед соціальних мотивів, що істотно впливають на поведінку дитини цього вікового періоду, виділяють такі: мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих і встановлення позитивних взаємин з ними; мотиви самоствердження, особистісних досягнень; змагальні мотиви (виграти, перемогти, бути краще за всіх); різні процесуальні мотиви. Майже всі названі мотиви є проявом потреби молодшого школяра у визнанні і схваленні. Саме мотивація досягнення в молодшому шкільному віці стає домінуючою. Діти з усією наполегливістю намагаються виконати завдання правильно, отримати потрібний результат. І хоча вона зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї роботи (відмітки чи схвалення дорослих), все ж орієнтує учня на якість і результативність навчальних дій незалежно від цієї зовнішньої оцінки, тим самим сприяючи формуванню саморегуляції. Суттєво, що розвиток мотиваційної сфери відбувається не тільки по відношенню до навчальної діяльності, але й охоплює практично все коло соціально значущих зв'язків та стосунків молодшого школяра, тобто є показником його особистісного розвитку.

Від ступеню мотиваційного напруження залежить процес творчості, наприклад, перехід від довільного логічного пошуку до інтуїтивного рішення. Однією з потреб дитини у молодшому шкільному віці є потреба у самоствердженні, самоповазі, самовираженні. Так, В.Давидов вказує, що сутність особистості пов'язана з її творчими можливостями, з її здатністю створювати нові форми суспільного життя, а основна потреба людини як особистості – це потреба у створенні світу і самої себе. Пізнаючи навколишній світ, молодший школяр відчуває потребу у творчому самовираженні і свободі, а коли дитина має змогу вільно й творчо самовиражатися, вона дедалі більше пізнає себе і відкриває для оточуючих нове в собі [5].

На основі новоутворень, що виникають, з'являються тенденції і до зміни ціннісних орієнтацій дитини, які вступають у протиріччя з існуючою системою мотивів і потреб, визначаючи їх якісну перебудову. Через активне залучення до норм суспільства у молодшого школяра вже чітко відмічається нарощування й розвиток найважливіших компонентів ціннісних орієнтацій та їх адекватно мотивоване вираження в діяльності, поведінці та міжособистісних взаєминах.

Новим моментом, що призводить до виникнення у молодшого школяра різноманітних переживань, є не тільки навчальна діяльність, але й колектив класу, з яким виникають нові соціальні зв'язки. Ці зв'язки утворюються на основі різноманітних видів спілкування, які викликані діловими взаєминами при виконанні різних доручень, загальною відповідальністю за дії, здійснювані класом, взаємною симпатією тощо. Міжособистісні відносини сприяють формуванню у молодшому шкільному віці таких вольових рис характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість і т. ін. На нашу думку, ці риси є показниками розвиненої здатності дитини до творчості, а саме: здатність самостійно апробувати і застосувати конструктивні ідеї, приймати самостійні рішення у невизначених ситуаціях і долати труднощі, не кидати розпочате на півдорозі, зважено ризикувати, вдало використовувати відому інформацію і здобувати нову тощо.

Слід зауважити, що внаслідок зміни провідної діяльності з ігрової на навчальну, у молодших школярів виникають певні труднощі в навчально-виховному процесі. На жаль, в сучасній загальноосвітній школі педагог веде дитину всередині лише однієї провідної діяльності, намагаючись виконати вимоги програм, що направлені на розвиток знань, умінь і навичок, ігноруючи ігрову діяльність. Оскільки в молодшому шкільному віці ігрова діяльність посідає ще значне місце, позашкільні навчальні заклади мають змогу створити сприятливі умови для її використання у навчально-виховному процесі. Тому для розвитку творчого самовираження молодшого школяра слід використовувати гру, оскільки вона, за твердженням Л.Божович, є тим механізмом, який “переводить вимоги соціального середовища у потреби самої дитини. Вона сама визначає, як слід поводитися в тій чи іншій ситуації... Нагородою є почуття власного задоволення та радості, викликані виконанням своєї ігрової ролі” [3, с. 96]. Отже, ігрова діяльність є основним джерелом емоцій молодших школярів, хоча в цьому віці ігрова мотивація зміщується з процесу на результат. Діти грають, щоб одержати визнання як з боку ровесників, так і дорослих. Таким чином, сам хід розвитку ігрової діяльності спричиняє появу навчальної мотивації, при якій дії виконують заради нових умінь, знань, нових успіхів.

Враховуючи те, що гра є процесуальним, а не продуктивним видом діяльності, дитина по-своєму трансформує навколишній світ, що часто призводить до нових і нетрадиційних результатів. У процесі ігрової діяльності у молодшого школяра формується здатність створювати узагальнені типові образи,

уявно перетворюючи їх, що є передумовою творчого розвитку особистості. Тому, ми вважаємо за доцільне використовувати у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу ігрові форми, що стане важливим чинником підвищення реалізації творчого самовираження молодших школярів, їхньої здатність до продукування нестандартних ідей та оригінальних рішень.

Отже, молодший шкільний вік – це період позитивних змін і перетворень, що відбуваються з особистістю дитини. Тому таким важливим є рівень досягнень, здійснених кожною особистістю на даному віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчує радості пізнання, не набуває упевненості у своїх здібностях і можливостях, зробити це надалі (за рамками сензитивного періоду) буде значно важче. Чим більше позитивних надбань буде у молодшого школяра, тим легше він впорається з майбутніми життєвими труднощами.

Висновки. Означене нами вище дозволяє сформулювати висновок про те, що молодший шкільний вік є періодом інтенсивного особистісного становлення особистості і характеризується сензитивністю до творчої діяльності. У цьому віці існує цілісна система об'єктивних і суб'єктивних передумов для успішного творчого самовираження дітей в різних видах діяльності та за допомогою різних засобів. Розгалужена система позашкільних навчальних закладів за змістом і спрямованістю своєї діяльності сьогодні стає важливим освітнім центром для творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку.

Цілеспрямоване розроблення педагогічних умов, за яких можливе ефективне творче самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах, стане перспективою наших подальших наукових досліджень.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підр. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.-Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. – 352 с.
4. Вербицький В.В. Позашкільна освіта у вимірі ХХІ століття / В. В. Вербицький // Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки / за заг. ред. В. В. Вербицького. – К. : АБЕРС, 2008. – 328 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 230 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи / Г. П. Пустовіт // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 14-19.
8. Пустовіт Г.П. Формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах: теоретичний аспект / Г. П. Пустовіт // Позашкільна освіта і виховання. – 2007. – № 1. – С. 2-8.
9. Шевченко Н.О. Особистість молодшого школяра / Н. О. Шевченко. – К. : Главник, 2008. – 128 с.

УДК 378.147.132:159.95

СПЕЦИФІКА І СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ

В.В.Каплінський, Л.Є.Хорунжевський

Анотація. У статті розглядаються особливості комунікативних вмінь вихователя та структурні компоненти комунікативного уміння, обґрунтовується значення їх врахування при організації виховного процесу.

Ключові слова: комунікативні уміння педагога, особливості комунікативних вмінь, виховний вплив, структура комунікативного вміння, спілкування, звукова чіткість, інтонаційна виразність, емоційність.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коммуникативных умений воспитателя и структурные компоненты коммуникативного умения, обосновывается значение их учета при осуществлении воспитательных воздействий.

Ключевые слова: коммуникативные умения педагога, особенности коммуникативных умений, воспитательное влияние, структура коммуникативного умения, общение, звуковая четкость, интонационная выразительность, эмоциональность.

Annotation. This article is devoted to the issue of communicative skills of the teacher and the structural components of communicative skills. The article explains their meaning when organizing the process of bringing up.

Key words: *teacher's communicative skills, the peculiarities of communicative skills, the structure of communicative aptitude, communication, the accuracy of voice, emotional emphasis, variations of intonation.*

Постановка проблеми. Питання про сутність і структуру комунікативних умінь розроблялось багатьма дослідниками. Однак їх розгляд зужувався вузькими цілями того чи іншого дослідження, що було причиною недостатньо повної характеристики особливостей названих вмінь та їх структурних компонентів, зокрема особливостей та структури комунікативних вмінь педагога, сформованість яких є важливим інструментом ефективності виховного впливу.

Мета цієї статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічного спілкування та власного досвіду організації виховного процесу виокремити ті особливості комунікативних умінь, а також їх структурні компоненти, врахування яких допоможе забезпечити результативність виховних впливів.

Детальний аналіз взаємозв'язку вмінь в широкому їх розумінні з навичками, знань із здібностями, здійснений нами попередньо, підготували умови для теоретичного осмислення комунікативних умінь, як таких, що мають свою специфіку і структуру, обумовлену характером комунікативної діяльності.

Виявлення функціональних та структурних особливостей комунікативних вмінь, побудова їх теоретичної моделі і визначення ролі і місця її компонентів в професійній діяльності вчителя – основні напрямки подальшого вивчення проблеми в її теоретичному і практичному аспектах.

Характеристика особливостей комунікативних вмінь та їх систематизація є необхідною передумовою для цілеспрямованого їх формування на науковій основі.

Аналіз попередніх досліджень. При дослідженні цієї проблеми ми опирались на праці класиків психології В.М.Мясищева, Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського та ін., які визначили та науково обґрунтували основні структурні компоненти спілкування.

Їх аналіз навів на висновок про необхідність конкретизації тих комунікативних вмінь, які забезпечують функціонування кожного з виділених ними структурного компоненту.

Конкретизація комунікативних умінь здійснювалася О.Бодальовим, В.Абрамяном, В.Кан-Каліком, О.Леонтьєвим, Л.Савенковою, А.Капською. Враховуючи результати їх досліджень і опираючись на них, ми, насамперед, здійснили спробу виділити специфічні особливості комунікативних умінь, що забезпечують виховну діяльність у її вузькому розумінні.

Так, досить часто поза межами уваги дослідників залишається суттєва ознака комунікативних вмінь, пов'язана з тим, що об'єкт (суб'єкт) комунікативної діяльності, яку вони забезпечують, обов'язково проявляє виражене в тій чи іншій формі *зустрічне відношення*. Тому комунікативні дії в своїй основі завжди повинні бути свідомо орієнтовані на те, щоб викликати таке відношення, яке б сприяло їх переходу у внутрішній план особистості вихованця та прийняттю. Інакше кажучи, комунікативне вміння повинне не лише забезпечувати односпрямовану (вербальну чи невербальну) дію, але й одночасно викликати активну взаємодію, яка є головною умовою результативності першої.

Особливості досліджуваних нами вмінь ще й у тому, що в діях, які вони забезпечують, – не лише реалізація предметного змісту, але й самоподача особистості в цілому: її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості, позиції, моральних якостей, характеру, темпераменту, і т.п. Крізь цю особистісну призму і сприймається виховний зміст. Вона є одним з важливих детермінуючих факторів його прийняття чи неприйняття.

Так, в багатьох виховних ситуаціях, доведені до досконалості, комунікативні вміння можуть мати навіть нульовий коефіцієнт впливовості, якщо суб'єкт, який здійснює цей вплив, не викликає інтересу у вихованців та довіри до себе. Це свідчить про тісний зв'язок комунікативних вмінь (на відміну від деяких інших професійних вмінь вчителя) з особистісними якостями педагога.

Комунікативний зміст, який поєднується, наприклад, з непорядністю вихователя, викликає підозру, недовіру, відчуженість і т.п., набуваючи знаку «-». Це підтверджують багаточисельні факти анкетування старшокласників та студентів.

«Наша класна, – пише учень однієї з Вінницьких шкіл, – вміє дуже красиво і грамотно говорити. Але все, що вона говорить, повисає порожніми звуками в тиші неувваги і підозри, тому що те, що вона говорить, не живе в ній самій».

Теза про те, що зовнішня поведінкова сторона комунікативних вмінь не є їх головним показником, підтверджується ще однією важливою особливістю даного вміння. Вона ґрунтується на тому, що комунікативна діяльність виявляється не лише в обміні матеріальними знаками, але й (порівняно з деякими іншими видами діяльності) носить яскраво виражений емоційний характер.

Отже, комунікативні вміння, забезпечуючи цю діяльність, мають нести у собі додаткове емоційне навантаження. При цьому емоційна сторона комунікативної поведінки, як правило, сприймається раніше, ніж інформація, яка міститься в повідомленні, і часто виступає як провідний фактор ефективності процесу спілкування. Отже, здійснюючи комунікативну діяльність, вчитель повинен завжди пам'ятати, що без почуття буде «мертвою» висловлена ним думка.

Щодо специфіки комунікативних умінь, слід відзначити, що не всі з них реалізуються на базі мовлення. Деякі взагалі не пов'язані з видимими поведінковими діями, оскільки забезпечують діяльність, яка відбувається лише на психічному рівні і не проявляється в зовнішній поведінці, тобто «внутрішню комунікацію або автокомунікацію» [4,10].

Це можуть бути перцептивні вміння (чисто внутрішнього плану), які не вимагають словесної трансформації. Підкреслюючи важливість таких умінь, один з видатних канадських психологів П.Вайнцвайг зауважив: «...ми спілкуємось один з одним не словами, а розумінням...» [1,140]. Звідси витікає, що найвища стадія комунікативної культури настає тоді, коли людина контролює не тільки слова, але й думки.

У професійній діяльності педагога це набуває особливо важливого значення, оскільки педагог, який ззовні в класі нічого не робить, комунікативно діє. Не дивлячись на те, що він протягом уроку може сидіти, стояти, мовчки вислуховувати відповіді учнів, «зовнішня статистичність його поведінки зовсім не означає зупинку комунікативності дії, вона продовжується в інших формах. І школярі внутрішньо відчують психічну дію вчителя» [3,120].

Не надаючи значення цій особливості комунікативної діяльності, учитель, давши, наприклад, учням самостійне завдання і переключившись (внутрішньо) на проблеми, які зовсім не пов'язані з уроком, рве зв'язок педагогічної комунікації, а тим самим прериває сам вплив [3, 120].

Отже, особливості комунікативних умінь полягають в тому, що вони забезпечують дії, які, по-перше, повинні бути свідомо зорієнтовані на «зустрічне» відношення; по-друге, разом з реалізацією предметного змісту, реалізують особистісні якості педагога; по-третє, які так, чи інакше, емоційно забарвлені; по-четверте, можуть протікати тільки на психологічному рівні, без вербального вияву.

Остання особливість є досить важливою у професійній діяльності педагога, бо педагогічна дія – це «завжди духовне переживання, і якщо воно не виникає, то не виникає і сама взаємодія» [3, 19].

Базуючись на структурі вміння в широкому його розумінні, а також враховуючи специфіку комунікативних умінь, можна виділити в них два рівні.

Перший рівень – когнітивна (змістова) основа, тобто володіння необхідними для реалізації комунікативних цілей когнітивними структурами, які «виникають в результаті соціалізації - інтеріоризації, а потім детермінують комунікативну поведінку [6, 63]». Зовнішня комунікативна активність, яка не спирається на твердий фундамент знання, утворює лише ілюзію комунікативної діяльності і не може привести до ефективного результату, оскільки мова є явищем другорядним, а матеріалом для побудови мовних конструкцій може стати лише те, що накопичено в сірій речовині нашого мозку [8,29]. Наукові дослідження підтвердили, що навіть найзаплутаніша, невиразна і монотонна розповідь змінюється на доступну, ясну і зрозумілу, як тільки на зміну незнанню, або неглибокому знанню приходять міцні, свідомі, глибокі знання та інтерес до них майбутнього вчителя.

Але, як вже відмічалось нами, вміння – це не просто застосування знань на практиці, а їх свідоме і творче використання. З огляду на це когнітивна основа містить в собі не лише необхідний запас знань, але й когнітивні дії (абстрагування, аналіз, синтез, моделювання, інтерпретація і т.п.), які сприяють вільному оперуванню цими знаннями. Комунікативна діяльність не може успішно здійснюватись без внутрішніх розумових процесів, які формують когнітивні структури, без опори людини на свою здатність мислити – на розум, логіку, які сприяють продумуванню порядку своїх дій і передбаченню їх можливих наслідків. Інакше кажучи, без «системи внутрішнього мовлення», що являє собою «мову думки», для якої характерний прихований діалогізм, детермінуючий відкритий діалогізм зовнішнього мовлення» [6, 65].

Отже, знання і когнітивні дії – дві сторони, які утворюють єдине ціле – когнітивну основу комунікативних умінь, яка є їх внутрішнім рівнем.

Міцний когнітивний фундамент є особливо важливим у здійсненні виховного впливу вчителя. Він дає педагогу можливість, *по-перше*, зосереджувати зміст виховного впливу «не в центрі, а збоку від самих активних ділянок кори головного мозку» [7,110], а в центрі ставити учнів, їх зустрічне відношення, сприймання, поведінку; *по-друге*, відчувати форму свого мовлення і слідкувати за побудовою даної форми; *по-третє*, спрямовувати увагу на регуляцію власної комунікативної

поведінки, шукати оптимальні способи ефективного комунікативного впливу; *по-четверте*, зосереджувати увагу на організації комунікативних контактів.

Тільки педагога, який не є «в'язнем змісту» з причин недостатньої сформованості когнітивних структур, можна вважати, таким, що достатньою мірою володіє фундаментом комунікативних умінь, без якого неможливо стати дійсним майстром педагогічного впливу. Адже процес комунікації – це не лише трансформація внутрішнього мовлення у зовнішнє, тобто лише наділення «голосом» предметних значень, але й одночасно створення умов для їх успішного сприйняття.

Когнітивна основа (навіть найвищого рівня досконалості), наповнюючи змістом комунікативну діяльність, не гарантує її успішного результату. Значення цього змісту ще треба прояснити, зробивши його доступним, виразним, емоційно привабливим.

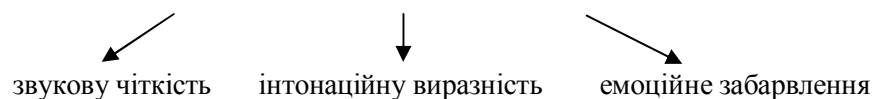
Таким чином, на змістовому фундаменті базується **другий рівень** комунікативних умінь – поведінковий, де в одному потоці реалізуються, з одного боку, чисто семантична інформація, а з другого – поведінкова, крізь призму якої сприймається перша. На даному рівні комунікативний зміст («що сказати») набуває певної форми («як сказати») і тільки в тому випадку стає почутим і прийнятим, коли йому притаманні: а) звукова чіткість; б) інтонаційна виразність; в) емоційне забарвлення.

Треба зауважити, що навіть дуже добре володіючи знаннями, а також виразними засобами і технікою комунікації, до якої відноситься звукова чіткість і інтонаційна виразність, мета комунікативної діяльності може бути не досягнутою, або мати негативний результат, при відсутності емоційного забарвлення повідомлення. Останнє передбачає оволодіння механізмами, які забезпечують не тільки зовнішню, але й внутрішню діалогічність.

У зв'язку з цим ми вважаємо неповною розповсюджену думку про те, що вміння – це думка в дії. Якщо мова йде про комунікативне вміння, то воно обов'язково несе в собі емоційну характеристику, тобто це не просто «чиста думка», але й почуття в дії, оскільки думка, яка не супроводжується адекватним почуттям, втрачає свій впливовий ефект.

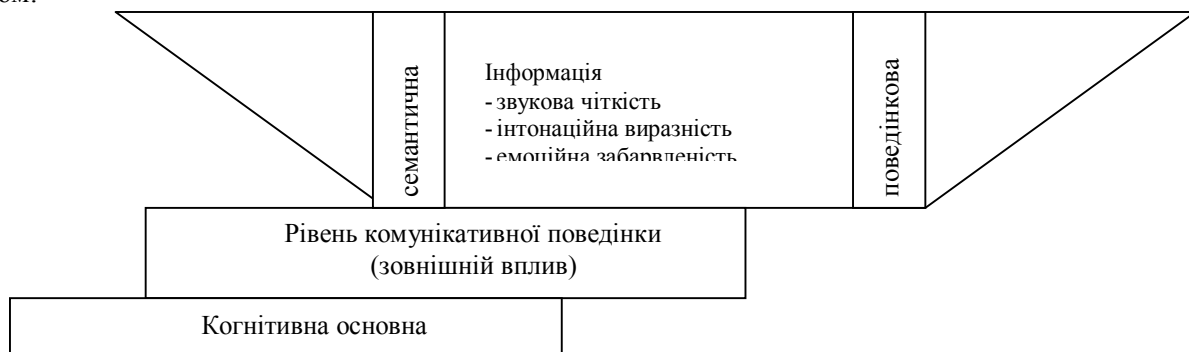
Так, приймаючи на перший погляд вірне рішення в тій чи іншій виховній ситуації, керуючись лише розумом, можна все «тверезо» розрахувати і досягти результату зі знаком «мінус». А вірний, але «холодний» розрахунок розуму в педагогічній справі нерідко навіть небезпечний. Він тільки тоді набуває педагогічної сили, коли підкріплюється активністю емоційно-чуттєвої сфери. Або, як сказав Ж.-Ж. Руссо, «у серце увійде лиш те, що йде від серця». З іншого боку, ніяка емоційність, чуйність, душевність не можуть компенсувати відсутність змістової основи і техніки комунікації.

Отже, формуючи поведінковий рівень комунікативних умінь, необхідно в однаковій мірі звертати увагу на



Два перших компоненти допоможуть пояснити значення змісту зовнішнього виховного впливу і зрозуміти його, а третій компонент – повірити в нього і прийняти. На практиці, при здійсненні професійної підготовки майбутнього вчителя, головна увага, як правило, приділяється її змістовому компоненту. Це характерно (за даними спостереження) не лише для вищого навчального закладу, але й для школи: викладача, вчителя або екзаменатора в їх уособленні цікавить насамперед і найчастіше зміст відповіді, і досить рідко її звукова чіткість, виразно-інтонаційне та емоційне забарвлення.

Охарактеризувавши особливості комунікативних умінь і трансформували їх крізь призму структури вміння в широкому його розумінні, можна зобразити структуру комунікативних умінь таким чином:



Висновок. Визначення особливостей комунікативних умінь вихователя та віділення їх структурних компонентів допоможе в подальшому, враховуючи їх, забезпечувати ефективність виховного впливу. Подальше дослідження цієї проблеми здійснюватиметься нами в плані побудови моделі комунікативних умінь вихователя, що дасть змогу, забезпечивши їх системне бачення, в рамках єдиної моделі, удосконалити процес формування названих умінь.

Література

1. Вайнцвайг Поль: Десять заповедей творческой личности / Поль Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
4. Методологическое сознание в современной науке. – К.: Наук. думка, 1989. – 334 с.
5. Мясищев В.М. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии / В.М. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тез. симп. – Л., 1970. – С. 114-115
6. Радзиховский Л.А. Проблема общения в работах Л.С. Выготского / Л.А. Радзиховский // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.49-67
7. Сухомлинский В.А. Розговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
8. Шведов И.А. Искусство убеждать / И.А. Шведов. – К.: Молодь, 1986. – 220 с.

УДК 373.3.015.31:785

КОЛЕКТИВНЕ МУЗИКУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

В.К.Лебедєв, С.Є.Лебедєва

***Анотація.** У статті висвітлені питання змісту і форм організації роботи з дитячим інструментальним колективом, вивчення яких має допомогти студентам, керівникам засвоїти загальні положення мистецької освіти.*

***Ключові слова:** колектив, колективна діяльність, музичні інструменти, навчання, виховання, творчість, молодші школярі, педагог, керівник гурткового колективу, виконавство, ансамблева гра.*

***Аннотация.** В статье освещены вопросы содержания и форм организации работы с детским инструментальным коллективом, изучение которых должно помочь студентам, руководителям усвоить общие положения художественного образования.*

***Ключевые слова:** коллектив, коллективная деятельность, музыкальные инструменты, обучение, воспитание, творчество, младшие школьники, педагог, руководитель кружка, исполнительство, ансамблевая игра.*

***Abstract.** The article highlights issues of content and forms of work with children's instrumental collective (learning of its might help students and managers to learn general provisions of art education), the task of musical education.*

***Key words:** collective, collective activities, musical instruments, learning, education, creativity, younger pupils, teacher, manager of circle group, performance, ensemble playing.*

Постановка проблеми. Програма з музики для середньої загальноосвітньої школи передбачає надання великої уваги музичному вихованню дітей, вивченню народної творчості. Під впливом народної музики формується ставлення до людей, до себе, розвиваються особисті якості школяра в цілому. Створення при загальноосвітніх школах центрів дитячо-юнацької творчості значно розширило сферу музичної діяльності учнів, що у свою чергу підвищує вимоги до професійної підготовки сучасного вчителя музики.

Мета статті. Розкрити зміст, основні завдання, форми та методи виховання школярів засобами колективно-інструментального музичування. Останнім часом широко розповсюджуються дитячі фольклорні та інструментальні ансамблі. Заняття в такому ансамблі сприяють формуванню інтересу до народної музики, що, у свою чергу, є важливою умовою розвитку почуття патріотизму, любові до Батьківщини, рідного краю. Дана стаття акумулює в собі основні теоретичні та практичні знання і вміння у вивченні та впровадженні учителем музики інструментальної гри у загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень. Музичне мистецтво в системі загальної мистецької освіти розглядається сучасними науковцями як універсальний засіб духовного розвитку особистості школяра на основі виявлення його індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів (С.Горбенко, В.Дряпіка, Д.Кабалевський, Л.Масон, Н.Миропольська, О.Михайличенко, О.Олексюк, Е.Печерська, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, Л.Школяр, О.Щолокова та ін.).

Найпоширенішим видом дитячого музикування в загальноосвітніх навчальних закладах є гра в різноманітних народно-інструментальних колективах (оркестрах і ансамблях). Виховні й дидактичні функції таких музично-творчих колективів, а також підготовка майбутнього вчителя до керівництва ними стали предметом багатьох наукових досліджень (Ю.Бай, І.Барановська, А.Бобир, П.Богonos, А.Большаков, В.Грищенко, М.Гуральник, О.Ільченко, В.Лабунець, І.Лаптев, В.Лапченко, В.Лебедєв, М.Лисенко, І.Маринін, О.Олексюк та ін.).

Навчання та виховання учасників шкільного народно-інструментального колективу здійснюються паралельно і є рівноправними компонентами єдиного музично-творчого процесу. Правильно організоване початкове навчання в народно-інструментальному ансамблі має велике значення для подальшого музичного розвитку школярів. При вмілому і послідовному керівництві першими кроками музичної освіти дітей можна досягти хороших результатів навіть при посередніх здібностях.

Колективна музична діяльність передбачає створення в гуртковому колективі такої системи відносин, яка виключає нездорове суперництво, висміювання малоздібних школярів. Натомість вона сприяє створенню атмосфери доброзичливості, вихованню товариської взаємодопомоги, відповідального ставлення як до своїх успіхів, так і здобутків усього колективу. Обстановка співробітництва й доброзичливості позитивно впливає і на розвиток пізнавальної та суспільної активності, і на виховання гурткового колективу.

Отже, вирішуючи питання музично-естетичного виховання у гуртках, необхідно насамперед глибоко продумати завдання, які сприяли б формуванню у дітей соціально цінних якостей, а також організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб основою була колективна робота школярів.

У ході роботи учні з приблизно однаковим рівнем розвитку музичних здібностей за нашими порадами широко вдавалися до взаємодопомоги та взаємоперевірки самостійно виконаних завдань. Помилки, які їх вони помічали один в одного, аналізувалися спільно. Така організація парної діяльності підвищувала увагу дітей, змушувала вдумливо ставитися до занять. Якщо більш здібний учень працював у парі разом з менш здібним, то такий підхід до роботи допомагав останньому подолати відставання. Перший у цьому разі теж діставав певну користь: він повторював вивчене, а отже, краще його засвоював.

Парну роботу ми застосовували не тільки під час перевірки виконання навчальних завдань, а й у ході вивчення нового матеріалу. Так, спільно опрацьовуючи новий твір, діти за завданням педагога звертали увагу на його звуковисотну чи ритмічну структуру, вивчали апікатурні послідовності тощо. Вони обмінювалися думками, висловлювали власні судження. Внаслідок цього відбувався активний обмін знаннями.

Залежно від контингенту гуртка, школярів можна розподілити на чотири-п'ять груп. Ми помітили, що найбільш працюючим і цілеспрямованим є гурток з 10-16 дітей. Якщо ж у колективі понад 16 учнів, то і в дидактичному і виховному планах (ідеться про використання колективних форм музичної діяльності), він гірше піддається керівництву.

На групових заняттях ми застосовували такі методи і прийоми колективної діяльності, як взаємоконтроль у виконанні домашніх і класних завдань, взаємодопомогу. Методом взаємоконтролю гуртківці користувалися, підбираючи мелодії на слух, читаючи ноти з аркуша тощо. Коли учень підбирає мелодію на слух, його помилки викликають відповідну реакцію у тих, хто контролює. Лунають репліки «не ту ноту взяв», «вище» або «нижче», «можна - я?» «я знаю, яка наступна нота» і т.д. Читаючи ноти з аркуша, педагог попередньо програвав цей твір, щоб діти уявили собі зміст мелодії. Потім, контролюючи зорово (без використання інструмента), ознайомлювалися з твором, і залежно від одержаного завдання, вивчали його апікатурні можливості або ритмічні та звуковисотні особливості. Перед початком гри виконавець також намагався спочатку подумки уявити собі твір з урахуванням поставленого завдання, а потім уже приступав до читання. Під час гри контролюючі уважно слухали, фіксували помилки виконавця, а після прочитання п'єси висловлювали свої зауваження.

У подальшому ми практикували взаємоконтроль і в інших видах музично-виконавської діяльності. Для нас було важливо розподіляти працю на основі оптимального володіння різними

способами діяльності, внаслідок чого в учнів вироблялася б така особливість спільної роботи, як уміння ставати спочатку на позицію вчителя, а потім – іншого учня і перевіряти, наскільки справедливо останній оцінює свою роботу. Звідси – зрушення самооцінки та динаміки очікуваної і реальної взаємооцінок.

Серед різновидів контролю в роботі експериментальних гуртків значне місце відводилося слуховому. Визначивши, скажімо, найкраще виконання виучуваної п'єси одним з гуртківців, керівник ставив його за зразок. На нього рівнялися інші, прагнучи показати все, на що вони спроможні. Учень, який краще за інших виконав твір, здебільшого виступав у ролі головного «критика» і «педагога». Безумовно, відразу зіграти виучуваний твір бездоганно не вдається жодному гуртківцю, але важливим є вже те, що кожен учасник колективної музичної діяльності має змогу максимально виявити вміння грати, а разом з тим розвивати свою здатність критично ставитися до певного музичного явища, інакше кажучи, здатність до різних форм музичного мислення. Обговорення позитивного і негативного у виконанні активізує дітей, допомагає налагодити захопливу роботу, сприяє вихованню ділових взаємин.

Аналіз форм, методів, прийомів організації музичної діяльності гуртківців переконує в тому, що формування соціально цінних якостей особистості, досягається, насамперед колективною побудовою роботи, тобто таким її розподілом між учнями, коли здобутки всіх залежать від успіху кожного, а успіх кожного – від зусилля всіх. Крім взаємозалежного розподілу завдань, велику роль тут відіграє виконання колективного завдання всіма членами гуртка. Це спонукає дітей турбуватися про успіхи своїх товаришів, допомагати їм.

Однією з особливостей дитячих художніх колективів є те, що їх вплив на особистість відбувається не під тиском, що змушує кожного підкорятися певним вимогам, а внаслідок спонукання до всебічного розкриття творчої активності, самостійності. Коли ми створимо умови, які сприяли б виявленню самостійності, ініціативи, розвитку індивідуальності всіх учнів, то цим самим забезпечимо розкриття багатства морально-естетичної сфери особистості. Необхідні якості формуються найбільш ефективно у таких сферах музичної діяльності, де обов'язки між гуртківцями детально розподілені, що підсилює відносини взаємозалежності.

Прикладом групової колективної діяльності є ансамблева гра. Для неї характерні такі особливості:

- 1) загальна мета, що вимагає зусиль від усіх членів гуртка;
- 2) певний розподіл праці;
- 3) встановлення між членами гуртка відносин взаємної залежності і відповідальності.

Загальна мета в ансамблевій грі – це виконання кількох учнями одного й того ж твору. П'єса поділяється на кілька партій. І якщо хтось з ансамблістів не зіграє, як слід, своєї партії, твір втратить змістову цілісність. Таким чином, у процесі ансамблевої гри між виконавцями встановлюються відносини залежності й відповідальності.

Колективною діяльністю характеризується і процес підготовки до виконання певного твору ансамблем. Строк готовності залежить від знання кожним ансамблістом своєї партії. Отже, учні, які готуються до ансамблевого виконання, також залежні один від одного. У них з'являється почуття відповідальності за підготовку своєї партії.

Значне місце в діяльності нашого колективу займала загально-гурткова робота, до якої ми відносили: звітні збори-концерти, різні конкурси – виконання програмового твору, читання нот з аркуша, підбирання мелодії на слух, ансамблева гра.

На початковому етапі навчання загальногурткова робота здійснювалася шляхом залучення наших вихованців до гри в ритмічному ансамблі. Заняття в ньому проводилося в ігровій формі, і тому учні працювали з великим бажанням. До репертуару ансамблю входили невеличкі п'єси, здебільшого добре відомі дітям. Ми використовували такі інструменти як бубон, трикутник, барабан, металофон. Заняття в ритмічному ансамблі були тісно пов'язані зі співом, рухами, слуханням музики, які її виконував педагог.

Після прослухування музичного твору гуртківці мали визначити його характер (веселий він чи сумний), зрозуміти, марш це, пісня чи танок, встановити його темп (повільний чи швидкий), силу звучання (голосно, тихо), розрізнити п'єси за звучанням та характером виконання.

У процесі гри діти старалися не тільки передати ритмічний малюнок твору, а й уважно стежити за його мелодією, емоційно реагувати на її характер, граючи голосно чи тихо, відповідно до змісту. Поступово вони звикали до синхронних рухів, за допомогою яких передавали ритм і темп музики. Сприймання твору і колективне відтворення його змісту сприяло розвитку творчої фантазії дітей.

На заняттях ансамблю учні грали в «оркестр» на чолі з «диригентом». Диригування (тут – тактування в ритмі твору) відіграло в нас таку ж роль, як головний ритмічний інструмент, який, подібно до концертмейстера, веде за собою групу. У диригуванні вправлялись усі гуртківці, щоб кожен зміг виконувати, коли треба, роль диригента.

На «диригента» одночасно покладалась і функція «керівника» ансамблю. В його обов'язки входили майже всі організаційні питання щодо проведення занять з «оркестром»; стежити, щоб усі учні приходили на «репетицію» вчасно, без запізнь, призначати чергових, які відповідали б за «аудиторію», розстановку інструментів, дисципліну під час занять тощо. Організуючи таким чином роботу, педагог ставив собі за мету виявити організаторські здібності своїх вихованців, спрямувати у потрібне русло ледь помітні проблески їхньої ініціативи.

Робота з ансамблем за описаною методикою припускає залежність одного його члена від іншого, сприяє формуванню в дітей організаторських здібностей, уміння підкорятися вимогам, які випливають з інтересів колективу.

Загальногрупові заняття ми проводили ще й у вигляді звітних зборів-концертів. На них запрошували батьків. У ході підготовки до «зборів» прагнули створити піднесену, святкову атмосферу. Кожен учень виконував вивчений матеріал з індивідуального плану. Після виступу він вислуховував зауваження товаришів щодо своєї гри і сам оцінював власне виконання. Наприкінці «зборів» керівник гуртка робив загальні висновки про роботу своїх вихованців, спиняючись на позитивних і негативних моментах.

Збори-концерти чергувалися з конкурсами, присвяченими різним видам музичної діяльності, що практикувались у гуртку. В них брали участь усі гуртківці. Вид діяльності вони обирали за власним бажанням. Однак для педагога було важливо, щоб бажання учнів відповідали їхнім можливостям. З огляду на це він провів кілька спеціальних занять. На одних діти могли займатися будь-яким видом музичної діяльності, на інших – давались конкретні завдання, і учні мали вибрати одне з них. Крім того, проводились індивідуальні бесіди з кожним гуртківцем про те, який вид діяльності йому дається легше, який важче, що для нього є більш цікавим, як він оцінює свої можливості.

У ході підготовки до конкурсу ми помітили таке: здебільшого гуртківці обирали той вид музичної діяльності, в якому були найбільш зацікавлені і з якого найкраще встигали. Однак не кожен це ясно усвідомлював, оскільки реально оцінити власні можливості, на відміну від інтересу, дітям важко. Що ж до своїх товаришів, то учні краще бачать якраз їхні успіхи в тому чи іншому виді діяльності: упевнено чи неупевнено той навчається, грає, тримається на сцені, виконує конкретні завдання педагога і т. д. А от оцінити інтереси інших до цієї діяльності їм важче.

Усвідомлення власних можливостей у порівнянні з можливостями своїх товаришів має чимале значення для подальшого розвитку здібностей учнів, які, у свою чергу, визначають ефективність музичної діяльності. Воно також справляє великий вплив на розвиток особистості дитини в цілому, оскільки здібності є одним з основних компонентів структури особистості.

Неодмінною умовою роботи гуртка є постійний зв'язок його з класними колективами, зі школою. Цей зв'язок має здійснюватися передусім через концертну діяльність гуртківців. На шкільних ранках, різних святах гуртківці можуть виступати як ансамблісти, акомпаніатори, а часом і як солісти. Таке використання всіх можливостей для впровадження музики у побут школи має велике виховне значення не тільки для гуртківців, а й для всіх інших учнів. «Одна з найважливіших та великих труднощів педагогічної роботи з художнього виховання пов'язана з тим, що творча діяльність дитини не може мотивуватися як діяльність тільки учбова. Не можна творити, малювати, грати і т. д. лише для вправ у цьому виді діяльності; необхідно, щоб певна художня діяльність була спрямована на створення продукту, який комусь потрібен, з яким пов'язане усвідомлення його можливої соціальної цінності». Цю глибоку думку академіка Б.М.Теплова мусять пам'ятати всі вчителі музики та керівники гурткових колективів загальноосвітніх шкіл.

Учні молодших класів люблять виступати. Їм подобається грати не тільки для себе, а й для інших. Вони пишуться повагою аудиторії, радіють з її похвал. Успішний виступ є для них стимулом у подальшій роботі, він викликає піднесення, бажання працювати ще краще. Педагог має пояснити дітям, що гра для інших накладає на них особливу відповідальність, оскільки слухачам повинно бути приємно їх слухати.

Важливо також підтримувати активне ставлення гуртківців до кожного прилюдного виступу. Досвідчені керівники завжди радяться з учнями, які з вивчених творів варто включати до програми, в якому порядку їх виконувати і т.д. Внаслідок цього діти привчаються думати про інших, намагаються відійти від особистого ставлення до твору й уявити собі смак слухачів.

Випробуваною формою зв'язку музичного гуртка зі школою є шефство над одним з молодших класів. У нашій практиці, наприклад, шефство над першим класом почалося з поздоровлень, які ми влаштовували дітям у день народження. П'єси-подарунки, що їх виконували для учнів, гуртківці записували на окремі нотні аркуші і після концерту вручали іменинникам. Крім того, усі свята у цьому класі відбувалися за участю членів нашого гуртка.

Резюмуючи, слід наголосити ось на чому:

1) організаторові колективної музичної діяльності в шкільному гуртку необхідно враховувати, насамперед, вікові особливості учнів, їхню індивідуальну підготовку, рівень організованості гурткового колективу;

2) колективна музична діяльність має відповідати певним педагогічним вимогам;

3) оцінюючи виховну ефективність колективної музичної діяльності, слід виходити не тільки з того впливу, який вона справляє на соціальне та морально-естетичне виховання учнів, а й з продуктивності самого навчального процесу.

Як показують наші дослідження, у колективній музичній діяльності за оптимального зв'язку гурткового колективу з шкільним створюються найсприятливіші умови для формування особистості школяра засобами музичного мистецтва.

Література

1. Апраксина О.О. Методика музичного виховання в школі / О. О. Апраксина. – М., Просвещение, 1989р.
2. Дем'янчук О.Д. Розвиток музичних здібностей у молодших школярів / О. Д. Дем'янчук. – К., Початкова школа, 1994. - №4.
3. Лапченко В.П. Методика початкового навчання гри в оркестрі народних інструментів / В. П. Лапченко. – К., Музична Україна, 1985р.
4. Лебедев В.К. Народно-інструментальні ансамблі в середній загальноосвітній школі / В. К. Лебедев, В. А. Рябінін. – Вінниця, 1997р.
5. Мацієвський І.О. «Троїста музика» /до питання про традиційні інструментальні ансамблі / І. О. Мацієвський / Матеріали II Всеукраїнського науково-практичного семінару викладачів музичного фольклору. – К., 1993р.
6. Олексюк М. Методика викладання гри на народних інструментах : [Навчальний посібник] / М. Олексюк. – К. : ДАККІМ, 2004.
7. Орф К. Система детского музыкального воспитания / К. Орф. – М., 1971.

УДК 378-057.87:36

ДО ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ (ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА ТА ПРОПОЗИЦІЇ)

В.Ю.Лєсовий

***Анотація.** Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними проблемами покращення адаптації студентів-першокурсників ВНЗ, яка, в свою чергу є важливою ланкою в системі покращення якості вищої освіти України.*

***Ключові слова:** адаптація до навчання, соціально-психологічна, дидактична та цілісно-мотиваційна складова адаптації.*

***Аннотация.** Актуальность материала, опубликованного в статье, обусловлена современными проблемами улучшения адаптации студентов – первокурсников вузов, которая, в свою очередь, является важным звеном в системе улучшения качества образования Украины.*

***Ключевые слова:** адаптация к обучению, социально-психологическая, дидактическая и целостно-мотивационная составляющая адаптации.*

***Annotation.** The actuality of the information presented in the article is substantiated by the topical problems in adaptation of high school students which in turn is a very important link in the system of improvement of high education in Ukraine.*

***Keywords:** didactical adaptation, socio-psychological, didactical and motivational component of adaptation.*

Постановка проблеми. Успішний початок процесу навчання у вищій школі безпосередньо залежить від перехідного адаптаційного періоду студентів-першокурсників, їхнього пристосування до нового ритму життя, вимог та обов'язків. Проблеми переходу, входження особистості в нове

соціальне середовище не можна вважати достатньо вивченими, а тому доводиться констатувати, що вивчення такого переходу орієнтоване переважно на визначення психофізіологічних і вікових аспектів адаптації студентів до нової для них організації навчальної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що різні аспекти проблеми адаптації розкриваються у працях багатьох вчених, зокрема:

загальнонаукові погляди адаптації, категорії «соціальної адаптації», «соціалізації» та «навчального середовища» (праці В.Г.Афанасьєва, А.І.Берга, Г.Д.Волкова, Л.А.Петрушенко, В.П.Ядова та ін.);

характеристики соціальної адаптації та соціалізації з філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних позицій дослідження (праці Л.І.Анциферової, А.А.Налчаджяна, Б.Д.Паригіна, В.П.Петрова, А.С.Соловйова та ін.);

концепції впливу освітнього середовища ВНЗ на розвиток, становлення та виховання особистості студента (праці Л.С.Вигодського, А.А.Леонтьєва, В.І.Панова, Н.А.Селіванової та ін.).

Мета статті – узагальнити та систематизувати зміст поняття і структури адаптації студентів-першокурсників ВНЗ та внести пропозиції, щодо поліпшення адаптаційного процесу.

Виклад нового матеріалу. Проблема адаптації першокурсників є складною, багатофакторною та багаторівневою. Її розв'язання специфічне на початковому етапі навчання, що обумовлено юнацьким віком першокурсників. Природне поєднання в людині унікальності та універсальності, біологічного та соціального обумовило необхідність дослідження цієї проблеми з позиції різних наук: філософії, педагогіки, соціології, психології, біології та інших. Проблема адаптації вважається однією з кардинальних та важливих у біології. Запозичене з біології поняття «адаптація» використовується іншими науками як інструмент пізнання процесу взаємодії людського організму та умов, що його оточують на усіх рівнях: від фізіологічного до соціально-психологічного.

Підходи до визначення поняття адаптації студентів до навчання у ВНЗ різноманітні.

Зокрема, Т.П.Браун вважає, що під адаптацією студентів до навчання у ВНЗ потрібно розуміти інтенсивний та динамічний, багатогранний та комплексний процес життєдіяльності, у процесі якого індивід на основі відповідних пристосовницьких реакцій виробляє стійкі навички задоволення тих потреб, які вимагаються від нього під час навчання та виховання у вищій школі. При цьому спочатку (на першому та другому курсах) відбувається адаптація до навчального та соціокультурного середовища вишу, а на старших – до обраної професії та спеціальності [4, с.55].

У вищих навчальних закладах, вважає О.А.Абдуліна, адаптація пов'язана з включенням студентів – вчорашніх абітурієнтів – у нові умови життя. Причому поняття «адаптація студентів» носить конкретний характер і означає, насамперед, саме пристосування особистості до конкретних умов даного навчального закладу [1, с.18].

У рамках особистісно діяльнісного підходу деякі дослідники адаптацією студента у ВНЗ називають складний процес оволодіння особливостями рольової поведінки, характерної для вищої школи, тобто формами і методами навчальної, науково-дослідної роботи; комплексом знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

П.О.Просецький характеризує адаптацію студентів молодших курсів ВНЗ як активне, творче пристосування студентів до умов вищої школи, у процесі якого у них формуються навички й уміння з раціональної організації розумової діяльності; покликання до обраної професії; дозвілля і побут; система роботи з професійної самоосвіти, самовиховання професійно значущих якостей особистості [6, с.124].

Звичайно, вищеперераховані характеристики не повністю характеризують процес адаптації студентів, проте можна стверджувати, що вони описують значну (найважливішу), на нашу думку, частину цього процесу, тому іншими другорядними характеристиками можна знехтувати. Слід зазначити, що не існує єдиної думки щодо видів адаптації студентів-першокурсників. Наприклад, О.Г.Мороз виділяє три види адаптації студентів-першокурсників до умов ВНЗ: 1) формальну (пізнавально-інформаційне пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її вимог, нових обов'язків); 2) суспільну (інтеграція груп студентів); 3) дидактичну (пристосування до нових форм і методів навчальної роботи у ВНЗ) [5, с.35]. С.М.Годник та В.А.Клименко виділяють такі специфічні компоненти адаптації студентів-першокурсників: соціально-психологічний, пізнавальний (дидактичний), ціннісно-мотиваційний. Ці три компоненти в цілому представляють процес адаптації у середовищі ВНЗ: входження в новий колектив, ознайомлення і творча переробка його норм і цінностей, налагодження міжособистісних відносин (соціально-психологічний компонент); пристосування до нової системи навчання (дидактичний компонент); актуалізація норм і вимог обраної студентами професії (ціннісно-мотиваційний компонент). Соціально-психологічний компонент пов'язаний із пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відмінної від шкільного навчання формами та методами організації навчального процесу. Виникають труднощі, що полягають у засвоєнні нових соціальних

норм, встановленні та підтримці студентом певного соціального статусу в новому колективі. У вищих навчальних закладах, як правило, планується система заходів, котра сприяє соціально-психологічній адаптації першокурсників. А саме: формування і комплектування академічних груп, читання вступних (підготовчих) курсів. Пізнавальний (дидактичний) компонент адаптації визначається як процес входження студентів у систему навчання ВНЗ, засвоєння студентом необхідної для нього пізнавальної діяльності (системи навчання у ВНЗ), подолання психолого-дидактичних бар'єрів на цьому шляху. Основними труднощами пізнавального аспекту адаптації студентів-першокурсників є: а) різка зміна змісту і об'єму навчального матеріалу, який необхідно опрацювати та засвоїти; б) нові різноманітні форми і методи організації навчального процесу (лекції, семінари, колоквиуми, заліки, кредитно-модульна технологія навчання, рейтингова система оцінювання); в) складна наукова мова викладання навчального матеріалу на лекціях, текстів підручників, посібників; г) відсутність навичок самостійної роботи в поєднанні зі значним збільшенням її обсягів у порівнянні з шкільною освітою; д) невідповідність, яка обумовлена попереднім навчанням або великою перервою у навчанні.

Студенти-першокурсники, якими ще вчора опікувалися вчителі, в умовах ВНЗ відчують себе дискомфортно. Нові умови їхньої діяльності у ВНЗ – це якісно нова система відносин, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції власної поведінки, наявність тієї міри свободи в організації своїх занять, побуту, котра ще не так давно була для них недоступною.

Студентам-першокурсникам, у яких виробився стереотип режиму навчальної діяльності у школі, доводиться з перших днів долати його у ВНЗ. Недостатня увага до вироблення продуктивного типу мислення у школярів призводить до того, що навчальний процес у ВНЗ значною мірою спирається на репродуктивне мислення першокурсників, а це перешкоджає процесу адаптації.

За даними Р.Біберіха, швидкість і ефективність подолання пізнавального бар'єру багато в чому залежить від домінуючих навчальних мотивів [3, с.72].

Ціннісно-мотиваційний компонент адаптації є процесом цілеутворення, формування у студентів-першокурсників шанобливого ставлення до професії, покликання до неї, набуття студентами відповідних знань, умінь, навичок. До основних труднощів даного компоненту відносять: а) сумніви у правильності вибору ВНЗ, спеціальності; б) невміння побачити спрямованість процесу навчання.

Важливим є той факт, що навчання у ВНЗ передбачає досягнення більш високого рівня розвитку мотиваційної сфери студентів у порівнянні зі школярами. Ефективним шляхом розвитку мотиваційно-ціннісної сфери, як показали праці Л.С.Виготського, Н.В.Кузьміної та інших дослідників, є включення кожного індивіда в систему спільної діяльності та спілкування. Разом з тим, необхідно не лише створювати ситуацію спільної навчальної діяльності, але й спеціального навчання взаємодії та співпраці.

Проблема адаптації студентів на початковому етапі професійної підготовки повинна займати важливе місце в педагогічній науці та практиці. Взаємодія викладача і студента у процесі навчання довгий час розглядалася як система, в якій домінуюча функція належить викладачу, що затримувало формування активної позиції студента у навчальному процесі [2, с.285]. Сьогодні адаптація першокурсників ускладнена багатьма факторами загального характеру (зниження престижності багатьох спеціальностей, окремих ВНЗ чи факультетів) та специфічними труднощами, які характерні для окремих спеціальностей. Не останню роль відіграє і недостатня інформованість студентів щодо їх майбутньої професії. Для системи вищої освіти доцільно зменшувати термін адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ. Для розв'язання цієї задачі створюються структури довузівської освіти: спеціалізовані та профільні класи, школи, підготовчі курси та факультативні заняття. Адаптація першокурсників пов'язана з вирішенням двох основних задач: 1) створенням системи мотивації до отримання професійної освіти; 2) створенням повної інформованості першокурсників щодо вимог, методів та особливостей навчання у конкретному ВНЗ, стані ринку праці з кожної спеціальності. Основними ознаками ефективною адаптації є соціально-економічна активність в результаті отримання знань, умінь та навичок, а також особистісні відносини (інтелектуальні, емоційні). Для оцінки рівня адаптованості у процесі навчання можуть бути використані критерії: успішність; соціометричні показники (статусний ранг та задоволення взаємовідносинами у групі); показники навчальної активності (відвідуваність, готовність до занять та періодичному контролю знань, своєчасність виконання завдань); активна участь у суспільному житті колективу (художній самодіяльності, спортивних секціях та інші).

Висновки. Для успішної адаптації у ВНЗ необхідна ефективна система управління процесом адаптації, яка складається з:

- засвоєння нових видів навчальної та наукової діяльності;
- врахування індивідуальних особливостей студентів;
- формування позитивної мотивації навчання;

- формування позитивної мотивації вибору професії;
- формування практичних навичок майбутньої роботи.

Відсутність продуктивного стилю мислення у студентів-першокурсників пояснює ще одну причину труднощів адаптаційного періоду, яка великою мірою перешкоджає успішному навчанню. Навчальний процес у вищому навчальному закладі значною мірою спирається на репродуктивне мислення першокурсників, що не дає можливості приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях і легко адаптуватися у мінливих умовах діяльності.

Література

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Абдулина О.А. – М.: Просвещение, 1984. – 208с.
2. Белоусов А.И. Особенности адаптации первокурсников СГАУ в условиях применения компьютерных технологий обучения / Анатолий Белоусов // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета. – Самара: СГАУ, 2009. – С.279-291.
3. Биберих Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / Биберих Р. – Кишинев: Штиинца, 1980. – 120с.
4. Браун Т.П. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе как фактор взаимодействия личности с образовательной и социокультурной средой / Татьяна Браун // Вестник Костромского университета им. Н.А. Некрасова, 2007, №3. – С.52-61.
5. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза / Мороз А.Г. Автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / КГПИ им. О.Горького – К., 1983. – 50с.
6. Просецкий П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приема к условиям обучения в вузе / Просецкий П.А. // Комплексная проблема проф-ориентации, адаптации и повышения квалификации кадров. – Минск, 1976. – С.124.

УДК 37.035:504.03 (045)

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

І.М.Лобачук

***Анотація.** В даній статті висвітлені проблеми екологічного виховання школярів та запропоновані шляхи їх вирішення. Були поставлені цілі та задачі екологічного виховання, що, в свою чергу, дозволило визначити зміст виховного процесу.*

***Ключові слова.** Екологічна освіта, екологічне виховання, екологічне навчання, виховний процес.*

***Аннотация.** В статье раскрыты проблемы экологического воспитания и предложены пути их решения. Поставлены цели и задачи экологического воспитания, что, в свою очередь, позволило определить содержание воспитательного процесса.*

***Ключевые слова.** Экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое обучение, воспитательный процесс.*

***Annotation.** In this article the problems of ecological education are shown and the ways of their solution are offered. The goals, tasks and the content of ecological education are defined.*

***Key words.** Ecological education, ecological upbringing, ecological teaching, teaching process.*

Постановка проблеми. Глобальні проблеми сьогодення, які несуть загрозу життю та людству, викликали необхідність екологічної освіти, суть якої – реалізовувати ідеї екологічно-інформаційного суспільства. Пошук шляхів гармонічної взаємодії суспільства та природи призводить до інтенсивного процесу етимологізації загальної культури людства і, як наслідок, – до формування теорії та практики екологічної освіти.

Аналіз наукових досліджень. Проблемам екологічно здорової взаємодії суспільства з природою присвячено роботи таких всесвітньо відомих учених, як: В.Вернадський, А.Габор, Б.Коммонер, О.Леопольд, Дж. П. Марш, А.Тойнбі, Л.Чайнт, А.Швейцер. Українські науковці В.Борейко, І.Котенева, М.Кисельов, О.Микитюк зверталися до проблем взаємин суспільства та природи, розглядали закономірності і специфіку розвитку екологічної культури у різних вікових групах. Н.Вадзюк, Б.Гришко-Богменко, Г.Магалинська розробили факультативний курс з проблем охорони навколишнього середовища. Г.Тарасенко у своїх роботах підняла проблему естетичних цінностей

природи в екологічному вихованні учнів і педагогічних колективів, виокремлюючи естетичний фактор у структурі екологічної свідомості вчителів.

Подальше дослідження цієї проблеми, проведене філософами та педагогами, дозволило виділити новий аспект виховання – екологічний. Екологія – наука про стосунки рослинних і тваринних організмів та створених ними груп між собою та довкіллям. А під екологічним вихованням розуміється формування у широких верств населення високої екологічної культури всіх видів людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з пізнанням та засвоєнням природи. Основна мета екологічного виховання – навчити дитину розвивати свої знання законів живої природи, поняття сутності взаємин живих організмів з навколишнім середовищем та формування вмінь управляти фізичним та психічним станом. Поступово виділяються освітні та виховні задачі:

- поглибити та розширити екологічні знання;
- розвинути пізнавальну, творчу, суспільну активність школярів у ході екологічної діяльності;
- виховати почуття турботливого ставлення до природи.

Вивчення екологічних проблем відбувається неоднозначно, про що свідчать різні підходи та погляди на сучасну екологію. Зокрема, екологія визнається конкретно-науковою дисципліною біологічного профілю (В.Бровдій, О.Гіляров, М.Голубець, Р.Дажо, Ч.Елтон). Інша група вчених надає екології статус комплексної проблеми, в реалізації якої повинні брати участь всі фундаментальні науки як природничого, так і гуманітарного профілів (А.Арманд, М.Будико, Р.Гарковенко, Е.Гірусов, А.Горелов, І.Забелін, М.Кисельов, І.Круть, В.Крисаченко, М.Макарчук, О.Плахотнік та ін.).

За останні 20 років значно підвищилась увага вчених до проблем екологічного навчання та виховання. Особливий інтерес представляють роботи Н.Верзиліна, А.Захлебного, І.Зверева, Б.Юганзена, В.Липицького, І. Матрусова, А.Мамонтової, Л.Печко, В.Сухомлинського та ін., які розглядають різні аспекти екологічного навчання та виховання учнів в освітньому процесі та в ході організації суспільно-корисної діяльності з охорони природи. Сьогодні ідеї сучасної комплексної екології активно входять в практику навчання та виховання молодших школярів. Але розмаїття підходів, шкіл, варіативність програм навчання, творчих розробок породжують чимало проблем та питань: Чому навчати? Як навчати? Який загальний зміст знань доступний учню?

Виклад основного матеріалу. Зародження сучасних тенденцій екологічного навчання та виховання в школі можна віднести до 70-х років, коли школа переживала серйозні зміни, а також уведення в навчальний план нового предмета – “природознавства”. Чітко визначена направленість нового курсу створила у вчителів певну установку на його місце в екологічній освіті, яке виявилось малоефективним. Основні причини малоефективності виявляються в тому, що кінцева мета екологічної освіти – відповідальне ставлення до навколишнього середовища – складне комплексне навчання, через те, один навчальний предмет не може впоратися з формуванням багатогранного ставлення школярів до природи та соціуму.

Постало питання про введення інших предметів в екологічну освіту. Виникла ідея багатопредметної моделі, в якій кожен навчальний предмет розкриває свій аспект взаємин людини з навколишнім середовищем. Поки що використання міжпредметного змісту та форми навчання мають, в основному, стихійний характер, що позначається на якості навчання та виховання школярів. Сучасні тенденції розвитку екологічної освіти на практиці показують, що оптимальні можливості для становлення екологічної культури школярів представляє змішана модель, у якій всі навчальні предмети зберігають свої специфічні навчально-виховні цілі. Таким чином, типологія моделей в руслі екологізації пройшла певний шлях становлення: від однопредметної до змішаної, але пошук в цьому напрямку триває і до цього часу [5, с. 59-63].

Екологічна освіта з її спрямуванням на виховання відповідального ставлення до навколишнього середовища повинна стати обов'язковою складовою загальноосвітньої підготовки учнів. Одним із важливих принципів екологічної освіти є принцип безперервності.

Ретроспективний аналіз екологічної освіти поєднувався із вивченням сучасної педагогічної практики, з апробацією різних форм екологічного виховання, що дозволило не тільки оцінити стан, але й виявити об'єктивні тенденції екологічного виховання школярів:

- спрямовано координується діяльність шкіл, організацій з охорони, раціонального використання та вивчення навколишнього середовища;
- шкільна діяльність поєднується з позашкільною діяльністю учнів у природному середовищі;
- поряд з розвитком традиційних використовуються нові форми екологічної освіти та виховання: кінолекторії з охорони природи, рольові та ситуаційні ігри, загальноосвітні ради з охорони природи, екологічні практикуми;

- в екологічному вихованні та навчанні учнів посилюється важливість засобів масової інформації, цей процес стає педагогічно-врівноваженим [4, с.19-26].

Тенденцію розвитку екологічної освіти доповнюють: максимальне врахування вікових можливостей учнів, створення обов'язкового мінімального ядра змісту та підтримки ідеї комплексної, еколого-біологічної та глобальної екології людини.

На основі провідних дидактичних принципів та аналізу інтересів та схильностей школярів були розроблені різні форми екологічного виховання. Їх можна поділити на: 1) масові, 2) групові, 3) індивідуальні [3, с.98-100]. До масових форм належать: робота учнів з благоустрою та озеленення приміщень та території школи, масові природоохоронні заходи та свята, конференції та ін. До групових – клубні, секційні заняття юних друзів природи, факультативи з охорони природи та основ екології, екскурсії та ін. Індивідуальні форми пропонують діяльність учнів у підготовці доповідей, бесід, лекцій, спостереження за тваринами та рослинами, малювання та ін.

Основними критеріями ефективності масових форм є активна участь школярів у природоохоронній діяльності, дисципліна та порядок, ступені активності. Їх можна виявити шляхом систематичних спостережень та накопичення матеріалу.

Критеріями ефективності групових форм екологічного виховання є насамперед стабільність складу клубу, секції, дослідження колективних успіхів. Тут багато що визначає зміст та методика занять; важливий при цьому й успіх колективу, загальне визнання його заслуг.

Про ефективність індивідуальних форм екологічного виховання свідчить зацікавленість учнів у вивченні біологічних та природоохоронних дисциплін, а також цілеспрямоване використання знань та вмінь природоохоронної діяльності.

Виявлені також умови розвитку взаємовідносин школи, сім'ї та суспільства, направлені на досягнення цілей екологічного виховання.

Для досягнення успіху необхідне дотримання наступних умов:

- планування всієї системи на основі планів спільної роботи, яка забезпечує правильний розподіл сил, послідовність, ритмічність компонентів зі школою та між собою;
- організація діяльності управління екологічним вихованням, побудова передумов для їх правильного функціонування;
- регулярна та заздалегідь підготовлена інформація про діяльність кожної ланки та обмін інформацією між ними;
- контроль, виявлення недоліків і слабких сторін у роботі, внесення коректив в її програму;
- вивчення ефективності роботи кожної ланки, підбиття підсумків, аналіз результатів та їх обговорення [2, с.48-56].

Були виділені основні етапи взаємодії з природою у виховному процесі. На початковому етапі вчитель вивчає відносини, які склалися між учнем та природою (об'єктивний зв'язок), та ставлення учнів до її явищ (суб'єктивний зв'язок). Розробляються індивідуальні та групові способи знайомства з природою, а також визначаються трудові, пошукові, природоохоронні справи.

Пропозиції, як правило, вносяться самими учнями. Вчитель старається пов'язати їх із зоною найближчого розвитку індивідуальних нахилів та здібностей. Одночасно з вивченням предметних зв'язків, компонентів діяльності вчитель встановлює здатність дітей співвідносити особистий вплив на природу з її впливом на розвиток емоційної, вольової, інтелектуальної активності. Початковий етап побудови виховного процесу характеризується залученням учнів до предметної діяльності серед природи. Ціль етапу – привчання учнів до розумного природокористування, праці, до збереження природних ресурсів, засвоєння досвіду екологічного ставлення до природного середовища. Участь у діяльності, особливо коли вона виконується в колективних формах, виявляє здібність рахуватися з товаришами, допомагати їм, орієнтуватися на правила поведінки серед природи.

На другому етапі побудови виховного процесу головною стала навчальна діяльність учнів. Не будучи включеною в працю, охорону природи, вона могла систематизувати враження про природу та особисту діяльність, відкрити можливість поєднання взаємодії з природою та освітою.

Особливим етапом у побудові виховного процесу є цілеспрямоване формування особистості школяра. Потрібно розрізняти формування якостей особистості, яке відбувається в різній діяльності, по відношенню до людей, природи та спеціально організованого виховання особистості. Спеціальна організація виникає при постановці на даному етапі конкретних цілей, при індивідуалізації впливу педагога та залучення школярів у діяльність серед природи, яка впливає на формування світогляду, ціннісних орієнтацій, волі, характеру учня. У відносинах між учителем та учнем реалізуються наступні функції: зміцнення та збагачення зв'язків із природою, специфічний розвиток практичних відносин, організаторське поєднання педагогічного та системного підходів.

Необхідним є посилення екологічного виховання школярів. Посилення екологічного виховання – важлива потреба реформи школи. Ця важлива потреба, яка виникла в сучасній екології, набула законодавчого характеру. Вона базується на деяких загальновідомих принципах:

1. Загальний зв'язок із живою природою. Все живе пов'язане в єдине ціле ланцюгами харчування та іншими способами. Ці зв'язки лише в деяких випадках очевидні для нас, лежать на поверхні, але частіше за все вони невидимі. Порушення цих зв'язків можуть мати непередбачувані наслідки для людини.

2. Принцип потенційної корисності. Ми не можемо передбачити, яке значення для людства має той чи інший вид. Змінюються обставини, і тварина, до якої зараз ставляться як до непотрібної та шкідливої, може в майбутньому виявитись потрібною та корисною. Якщо ми допустимо зникнення якогось виду, то ризикуємо багато втратити в майбутньому.

3. Принцип різновиду. Жива природа повинна бути різноманітною, лише в такому випадку природні види зможуть нормально існувати, будуть непохитними та довготривалими [1, с.19-21].

Нарешті, друга сторона справи – краса. Людина навряд чи зможе бути щасливою, якщо позбавиться можливості бачити прекрасне. Тому ми зобов'язані зберегти всі різновиди тварин та рослин. Важливою виховною задачею є переконувати школярів у тому, що всі істоти – наші “сусіди на планеті”.

Висновки. Щоб успішно здійснювати екологічне виховання школярів, сам вчитель повинен, без сумніву, відмовитися від деяких традиційних установок, зокрема не ділити природу на шкідливу та корисну. Дуже важливо, щоб учитель постійно шукав нові, ефективні прийоми навчання та виховання, цілеспрямовано поповнював свої знання про природу.

Школа як центральна система екологічного виховання школярів повинна бути активним організатором зв'язку з різними закладами для розширення сфери природоохоронної діяльності учнів різного віку та формування у них відповідального ставлення до природи.

Література:

1. Алексеев С.В. Идея целостности в системе экологического образования младших школьников / С. В. Алексеев, Л. В. Симонова // НШ. – 1999. – №1. С. 19-22.
2. Бахтибенов А.Ш. Экологическое воспитание младших школьников / А. Ш. Бахтибенов / Русс. яз. – 1993. – №6.
3. Гордеева В.А. Путешествия мужика (экологическая сказка) / В. А. Гордеева // НШ. – 1999. – №12. – С. 98-100.
4. Дерябо С.Д. Субъективное отношение к природе детей начальной школы / С. Д. Дерябо // НШ. – 1998. – № 6. – С. 19-26.
5. Королева А. Школа тигров и леопардов / А. Королева // НШ. – 1998. – №6. – С. 59-63.
6. Пахомов А.П. Методические рекомендации к овладению экологическими знаниями / А. П. Пахомов // НШ. – 1998. – №6. – С. 26-28.
7. Яншин А.Л. Ноосфера / А. Л. Яншин, Ф. Т. Яншина // НШ. – 1998. – №6. – С. 4-13.

УДК 008 (477)

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ, СТРУКТУРИ ТА ФУНКЦІЙ КУЛЬТУРИ

С.М.Лутковська

Анотація. В статті висвітлюється проблема визначення сутності культури, її систематизації. Зроблено спробу дослідити функції культури, принципи її структуризації. Зосереджено увагу на еволюції культури.

Ключові слова: культура, суть поняття, структура культури, культурний розвиток.

Аннотация. В статье описывается проблема определения сущности культуры, её систематизации. Сделано попытку изучить функции культуры, принцип её структуризации. Сосредоточено внимание на эволюции культуры.

Ключевые слова: культура, смысл понятия, структура культуры, культурное развитие.

Summary. In the article it is explained the problem of definition – the point of culture and its systematization. It is suggested an attempt to research the function of culture, the principles of its systematization. It is concentrated on the evolution of culture.

Key words: culture, the point of matter, the structure of culture, the cultural development.

Постановка проблеми. Як відомо, культура українського народу розвивалася не ізольовано від культур інших народів, а перебувала, закономірно, в контексті світового культурного процесу. Українці віками творили власну самобутню культуру, успадковуючи культурні цінності своїх предків, переймаючи і творчо осмислюючи надбання інших народів. Цим самим вони розвивали не лише національну культуру, й зробили вагомий внесок у скарбницю світової.

Культура – це не просто одна із специфічних сфер життя суспільства. Вона становить людський спосіб буття, що визначає увесь спектр практичної і духовної діяльності людства, його ставлення до навколишнього світу і визначення свого місця і ролі в ньому. Зрозуміти сутність культури можна лише через призму продуктивної діяльності людини, суспільства, всього людства: створюючи матеріальні потреби свого існування, людина, спочатку й не усвідомлюючи цього, а потім цілком свідомо розкривала свій духовний світ, тобто здібності і вміння, знання і світогляд, соціальні почуття й національний характер тощо [3, с. 12].

Проблема визначення сутності культури, її систематизація і розкриття структури є досить складною. Це зумовлено тим, що людство накопичило величезні матеріальні й духовні цінності, створені в різні епохи різними народами, котрі тепер стали загальнолюдським культурним сплавом. Крім того, культурний процес – це жива людська діяльність, що опирається на культурну спадщину сотень поколінь людського роду, які збагатили культуру своїми знаннями, творчістю, новими відкриттями, досвідом, навичками і вміннями [2].

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемою визначення сутності культури, її систематизацією і структуруванням займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Серед них: Т.Б.Гриценко, С.П.Гриценко, А.Ю.Кондратюк, І.Зязюн, В.Семашко, Є.А.Подольська, В.Д.Лихвар, К.А.Іванова, М.М.Закович, О.Д.Горбула та ін. Нині термін „культура” використовується майже у всіх сферах життя суспільства (культура менеджера, культура мислення, культура поведінки, екологічна, політична, духовна культура тощо). Але зрозуміти в чому суть все частіше вживаних понять буває дуже складно.

Тому **метою** статті є спроба визначити сутність, структуру та функції культури. Для цього спробуємо проаналізувати вже відомі наукові видання вітчизняних і зарубіжних авторів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз поглядів на культуру та сучасні інтерпретації її дають можливість для деяких узагальнень. По-перше, культура становить "другу природу", створену людиною, тому вона не може виступати щодо людства як щось зовнішнє. Там, де є суспільство, що виникло й існує на ґрунті загальнокорисної діяльності, там є й культура. По-друге, культура виступає як система матеріальних і духовних або ідеальних цінностей. Цінність – це те, що має сенс для людини, тому культура – це світ, наповнений сенсом людського буття. По-третє, культура через осмислену діяльність людини визначає міру людського в самій людині та суспільстві. Адже людина – це також витвір природи і може бути об'єктом культури (процес виховання, навчання і т.п.). Проте наші людські якості є наслідком засвоєння соціокультурних цінностей від попередніх поколінь, і лише в процесі оволодіння цими цінностями людина перетворюється із психічно-біологічної у соціокультурну істоту (засвоєння мови, традицій, знань, навичок трудової діяльності тощо). Таким чином, культура завжди є проявом певного рівня розвитку людини, а сама людина як суб'єкт і носій культури формується в процесі культурно-творчої діяльності. В цьому й полягає зв'язок між природою як необхідною умовою існування людини, самою людиною і культурою як специфічною формою існування людини в природі [3, с. 12].

Сучасній науці вдається виявити і проаналізувати структурні частини культури. Для цього важливо знайти обґрунтований критерій такого поділу. Структурні частини культури нині прийнято виділяти на основі її носіїв. На цій підставі в культурі правомірно виділяти світову і національну культури. Світова культура – це синтез кращих зразків національних культур різних народів, що стали загальнолюдським надбанням. Національна культура є синтезом цінностей, створених різними соціальними групами людей і класами даного суспільства. Своєрідність національної культури, її неповторність та оригінальність виявляються в духовній сфері, перш за все, в мові, літературі, музиці, живопису, філософії, традиціях, релігії. Матеріальну сферу національної культури складають лад економічного життя, традиції праці й виробництва, культура господарювання тощо [2].

У своїй багатогранності та розмаїтті культура має певні форми вираження: наукові, технологічні, мистецькі, світоглядно-релігійні та ін. Наука як уособлення і найвищий рівень розвитку культурного процесу узагальнює, класифікує, формує освітній процес. Це стимулює розвиток суспільної думки, що сприяє нагромадженню національного валового продукту, національного валового доходу та

визначає суспільно-економічний рівень життя людей. Технологічна культура забезпечується науковим рівнем розвитку суспільства. Вона полегшує працю людини, вивільняє кількість позаробочого й вільного часу, завдяки чому людина одержує більше можливостей для розвитку та самовдосконалення. Світоглядно-релігійна культура поділилася на дві незалежні системи - партійну й релігійну. Якщо партійна обіцяє всі блага людині відразу, то релігійна, відволікаючи від земного буття, здійснення своїх програм переносить у потойбічний світ [1, с.13].

Проблема структуризації культури в сучасній науці остаточно ще не розв'язана. Більш усталеною є концепція розподілу культури на матеріальну й духовну, а всі інші типи мають бути їх підрозділами. Проте таке структурування культури досить умовне, тому що культура є стрункою, цілісною і динамічною системою, і чітке виділення її взаємозумовлених частин практично неможливе. Але структурний підхід до аналізу культури дає можливість розкрити специфіку кожної її частини і показати її роль у розвитку суспільства, прогресі людської цивілізації. Вчені розробили критерії для виділення основних сфер суспільного життя людей, що включає: типи діяльності людей; суспільні потреби, на задоволення яких спрямована діяльність; суспільні відносини як форму діяльності соціальних суб'єктів; відповідні форми культури, які становлять її структуру в цілому, а також ту чи іншу сферу діяльності. Якщо соціальне явище відповідає усім вимогам даних критеріїв, його правомірно розглядати як специфічну сферу життєдіяльності людей у визначеній культурній формі. В одному випадку деякі вчені до сфери, наприклад духовної культури, включають усі форми суспільної свідомості, систему виховання та освіти, засоби масової інформації та пропаганди, систему установ культури тощо, в іншому – до названих форм відносять також науку, мистецтво, право, мораль тощо [2, с. 14].

Культура – це чинник, що організує всі рівні життя людей. Вони взаємопов'язані, проте неоднорідні:

- народна культура (корінна) створюється у глибинах народного духу, у повсякденній трудовій діяльності народних мас на основі багатого життєвого досвіду, накопиченого століттями;

- «висока культура», до кращих зразків якої мають відношення окремі геніальні особи: художники, вчені, винахідники, проповідники, пророки, вожді, вони виховані народною культурою і справжні її носії;

- елітарна культура – культура, притаманна еліті суспільства, до якої належать родова аристократія, фінансово-промислові магнати, політичні лідери з владними повноваженнями. Вона включає у себе ритуально-етикетні, мовні та морально-етичні особливості, запозичення елементів інших культур, дистанціювання від народу й зверхнє ставлення до нього;

- демократична культура – культура, невіддільна від культурного буття трудового народу, цілий пласт його життя, культура вільна, майже не формалізована;

- масова культура з'явилася на початку ХХ ст. Для неї характерні стандартизація культурної діяльності, профанація, активне тиражування за допомогою ЗМІ (мода, кіно, телебачення і т. ін.). «Масова культура» суперечлива: з одного боку, вона робить доступними культурні здобутки «високої культури», а з іншого – вульгаризує їх, підмінює оригінальність копією, робить пересічним спілкування з мистецтвом, наукою, породжує конформізм та посередність.

Культура як цілісне явище умовно поділяється на підгрупи: побутова, політична, правова, художньо-творча, технічна, екологічна, виробнича.

Побутова культура характеризується особливостями народів, які тривалий час проживають на певній території.

Політична культура – важливий чинник суспільства, що формується відповідно до реальних соціально-економічних відносин, які сформувалися у різних народів у різні часи;

Правова культура формується на базі побутової політичної культури. Чим вищий рівень суспільства, тим вищий рівень правових відносин, але нині, з ускладненням соціально-економічних умов і державних структур, дедалі важче стає впорядковувати правові відносини, які часто суперечать нормам побутової та етнічної культури і служать не людині, а потребам партій і великого капіталу, хоча подаються як загальнолюдські чи загальнонаціональні.

Художньо-творча культура уособлює багатоаспектність і багатовимірність людської художньої діяльності, охоплюючи народну художню творчість і професійну мистецьку діяльність. Якщо народна творчість не передбачає опанування певним видом діяльності на рівні професії, то для професійно-мистецької роботи потрібно пройти серйозну школу професійного навчання.

Технічна культура. Оскільки нині техніка супроводжує людину впродовж усього життя і відіграє суттєву роль у формуванні її характеру й поведінки, нагальним питанням є відносини та взаємозв'язки людини й машини, які визначає технічна культура.

Екологічна культура передбачає взаємозалежність, безпечне взаємоіснування людини і природи (суспільства і природи), збереження біологічної рівноваги; урахування позитивного та негативного впливу природи на суспільство і водночас гуманне ставлення до всього живого, зокрема до людського життя як найвищої цінності. Екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу, відповідно до власних потреб та намірів.

Виробнича культура стосується проблем і норм етичних відносин між собою членів виробничих колективів та їх взаємин з керівництвом. Вона потребує вироблення оптимальних моделей виробничих відносин із максимальною адресною прив'язкою, тому загальні етичні норми, розроблені в часи колишнього СРСР, не придатні нині, бо не враховують психологічні особливості людей, сформованих в одній політичній системі і раптом кинутих у іншу [1, с.11-13].

Отже, культура становить цілісну динамічну систему, яка є внутрішнім змістом розвитку людства. Культура проявляється в творчій діяльності людини, яка, створюючи цінності, задовольняє свої потреби і тим самим стверджує себе в природному і соціальному середовищі. Культурі притаманні символічність, а культурним цінностям – ієрархічність. Культура органічна, її характерними ознаками є внутрішній запал і творчий імпульс. Культура явище соціальне, тому вона завжди репрезентує духовну сферу соціального організму. Народження культури свідчить про насичення цього організму духовним змістом, про "пору цвітіння" людства. Втрата духовного в цьому організмі свідчить про "період збирання плодів", а, значить, – і про надлам культури та її перехід у цивілізацію. Культура не лише пристосовує людину до природного та соціального середовища, сприяє її соціалізації. Вона виступає ще й чинником саморозвитку людства. Кожного конкретного індивіда або людську спільність правомірно розглядати як продукт власної культурної творчості. Засвоївши попередній досвід, людство не припиняє саморозвитку, а репродукує культуру, ставить перед собою нові життєві цілі для задоволення матеріальних і духовних потреб. Тому кожний новий етап у культурному поступі можна вважати наступним кроком у напрямі розширення горизонтів людської свободи. Зараз культура – це складний суспільний феномен, що відіграє величезну роль у життєдіяльності людини: праця, побут, дозвілля, спосіб життя як окремої особи, так і усього суспільства, менталітет тощо тісно пов'язані з рівнем розвитку культури.

Культура впливає на характер поведінки, стиль і форми спілкування людей, їхню свідомість, духовні потреби, ціннісні орієнтації. Рівень культури визначає подальшу долю людини, ціль її життя.

Сучасний тип культури характеризується досить швидкими змінами, що відбуваються в процесі безперервної модернізації. Джерело знань, умінь, культурних навичок – соціалізована система виховання і навчання. Авторитет старшого покоління не такий високий, як у традиційному суспільстві, в явній формі виражений конфлікт поколінь. Одна з причин його існування - культурна дійсність, що швидко змінюється, щораз зумовлюючи нові параметри життєвого шляху молодого покоління. Сучасне суспільство – анонімне, уніфіковано-індустріальне, універсально подібне. Воно існує переважно в містах чи навіть у мегаполісах, у нескінченній урбаністичній дійсності типу східного узбережжя США. Культура такого суспільства знаходиться в стані дисгармонії з природою, глобального порушення балансу, що одержав назву екологічної кризи. Специфічною рисою сучасної культури є відчуження людини від людини, порушення спілкування, існування людей як автономних індивідів, клітинок гігантського суперорганізму [3, с.20-22].

Культура пронизує всі напрями людської життєдіяльності – від основ матеріального виробництва й елементарних людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Вона впливає на всі сфери суспільної та індивідуальної життєдіяльності – працю, побут, дозвілля, мислення, практичну діяльність, етику, етикет. Культура набуває соціального впливу передусім як необхідний аспект діяльності суспільної людини. Вона ґрунтується на соціальних засадах і передбачає організацію спільної діяльності людей, а отже, регулювання цієї діяльності певними правилами, нормами, акумульованими в традиціях, знакових і символічних системах тощо. Зміст культури впливає не лише на темпи діяльності, прискорюючи чи уповільнюючи їх, а й визначає її змістовне цілеспрямування. Думки, погляди, рішення, які зумовлюють різні сфери суспільної практики, підтримуються логікою культури [4, с.13,15].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновки, що протягом існування людської цивілізації проблеми культури мали першочергове, по суті, провідне значення – передусім тому, що культура завжди була могутнім чинником соціального розвитку, відбивала якісну характеристику суспільного життя, уособлювала в собі специфічний спосіб людської життєдіяльності, зафіксований в результатах праці, в системі соціальних норм і закладів. Зауважимо, що основне в змісті культури – не речі, а людина, суспільство.

Література

1. Гриценко Т. Б. Культурологія : навчальний посібник / Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. –392 с.
2. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навчальний посібник / [Зязюн І., Семашко В. та ін.]; за ред. М. М. Заковича. – К. : Знання, 2007.–567 с.
3. Культурологія : навчальний посібник [курс лекцій]. – К. : КНЕУ, 2001.–121 с.
4. Подольська Є. А. Культурологія : навчальний посібник / Подольська Є. А., Лихвар В. Д., Іванова К. А. – [2-ге вид., перероблене та доповнене]. – Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 392 с.

УДК 378.022

ІЗ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ

В.А.Петрук, Н.В.Ляховченко

Анотація. У статті розглядаються проблеми професійної орієнтації випускників шкіл, подано досвід професійно-орієнтаційної роботи ВНЗ та пропозиції щодо її удосконалення.

Ключові слова: професійна орієнтація, випускники шкіл, професійно-орієнтаційна робота

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессиональной ориентации выпускников школ, представлен опыт профессионально-ориентационной работы вуза и предложения по ее усовершенствованию.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, выпускники школ, профессионально-ориентационная работа.

Summary. The article deals with the vocational orientation of school-leavers, the experience and vocational orientation of the university and suggestions for its improvement.

Key words: vocational training, high school graduates, vocational orientation work.

Актуальність дослідження. Професійна орієнтація випускників шкіл була і залишається одним із важливих завдань освітнього процесу. В нинішніх соціально-економічних умовах вищим навчальним закладам необхідно вирішувати низку пріоритетних завдань, спрямованих на залучення до навчання студентів, а саме: професійна орієнтація учнів шкіл в умовах наявної в країні демографічної ситуації; підготовка випускників шкіл з предметів, що необхідні для вступу до ВНЗ, зусиллями структурних підрозділів довузівської підготовки; первинна адаптація до нових умов навчання майбутніх студентів; формування привабливого іміджу вищого навчального закладу.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Ґрунтовний внесок у дослідження різних аспектів професійної орієнтації внесли такі вчені, як Т.Н.Афанасьєва, Р.С.Гуревич, Н.С.Пряжніков, А.Д.Сазонов, І.С.Кон, Є.А.Климов, П.А.Шавір, Н.В.Проданова, Е.М.Павлютенков, Н.Н.Чистяков, Б.О.Федоришин та інші.

Сучасні соціально-економічні умови в Україні суттєво змінюють підхід до процесу профорієнтації та професійного самовизначення випускників шкіл, орієнтують молодь на активний пошук інноваційних умов для вибору майбутнього фаху. Вивчення профорієнтації і професійного самовизначення важливе для розробки ефективної молодіжної політики, як на державному рівні та на рівні окремого регіону чи міста, так і на рівні окремого навчального закладу.

У соціології побутує ідея соціально-професійної орієнтації, що пояснює зумовленість вибору професії не стільки орієнтацією на ту чи іншу професію, скільки спрямованістю особистості на бажаний для себе соціальний статус у суспільстві, на пошук шляхів його досягнення за допомогою обрання для цього певної професії [1]. Таким чином, якщо професійна орієнтація визначається як діяльність з підготовки молоді до вибору професії, то соціально-професійну орієнтацію можна також коротко визначити як підготовку молоді до вибору професії і свого місця в суспільстві.

Життя показує, що профорієнтаційна робота в Україні здебільшого проводиться безсистемно, випадково. В результаті цього професійне самовизначення випускників шкіл здійснюється стихійно. Незнання суті професійної діяльності і, відповідно, незадоволення від отриманої спеціальності є одною з причин низької продуктивності праці та подальшої зміни трудової діяльності. Про низьку результативність профорієнтаційної роботи з випускниками шкіл свідчать *суперечності*, що пов'язані з професійним самовизначенням випускників: між їхніми схильностями, здібностями і вимогами

професії, якою хочуть оволодіти молоді люди; їхніми бажаннями і реальними можливостями працювати за обраним фахом.

Метою статті є бажання поділитися багаторічним досвідом профорієнтаційної роботи ВНЗ та пропозиціями щодо її удосконалення.

Досвід професійної орієнтації випускників шкіл. Термін «профорієнтація» розвивається відповідно до змін в уявленнях суспільства про мету, задачі, методи, форми і сутність профорієнтації. Існує багато дефініцій цього терміна. Проте які б означення не давались поняттю «профорієнтація», зрозуміло, що всі вони пов'язані з діяльністю, яка визначає вибір професії.

В умовах стрімкого розвитку ринку освітніх послуг актуальною проблемою є проблема працевлаштування молоді після закінчення нею навчальних закладів. Звичайно, ця проблема зумовлена не лише спадом економіки, відсутністю робочих місць, але й недостатньою інформованістю випускників шкіл про сутність професій, що, в кінцевому результаті, призводить до помилкового вибору майбутньої трудової діяльності.

Результати анкетування випускників шкіл засвідчують, що, навчаючись в останніх класах середньої школи, 75 % респондентів не мають чіткого уявлення, ким вони хочуть стати, а головне – чому. Провідним мотивом вибору професії для більшості випускників є престижність професії, а не потреби ринку праці. Досвід роботи з випускниками шкіл показує, що більшість з них під впливом різних факторів обирають майбутню спеціальність, яка є привабливою зовні (рівень заробітної плати, назва, престижність, приклад успішних фахівців справи, імідж установи і т. ін.).

Дослідники з питань професійного самовизначення (В. М. Ведерников та О.Б.Владимирова) проранжували фактори, які впливають на вибір професії випускниками шкіл: позиція членів родини; ВНЗ, які розташовані в місці проживання; позиція друзів; престиж; позиція вчителів; інформованість; особисті професійні плани; здібності та схильності. Вони підкреслили, що чим вище розташований фактор, тим більший вплив він має. Таким чином, власні здібності та схильності майже не враховуються при виборі професії [2].

Більшість молодих людей, обираючи професію, не враховують і деякі соціальні обставини. Насамперед, актуальний соціальний попит на ту чи іншу професію, а також прогноз динаміки попиту на професіоналів у майбутньому. Вибір професії, що ґрунтується на поняттях престижності, згодом часто обертається розчаруванням. Особливо прикро, коли це відбувається вже після отримання диплому про вищу освіту. Перенасичення ринку праці випускниками ВНЗ з юридичними та економічними дипломами призводить до того, що для випускників ВНЗ таких спеціальностей немає вакансій, і вони змушені працевлаштовуватись за будь-якою іншою, часом і некваліфікованою, спеціальністю. Така ситуація завдає величезних збитків не лише молодим людям, але і державі загалом. Адже підготовка кваліфікованого працівника коштує досить дорого. Розрахунки, проведені на основі даних Міністерства освіти і науки України, свідчать, що через відсутність дієвого механізму державного замовлення країна щорічно втрачає близько 1,5 млрд. грн. на підготовку спеціалістів у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації [3, 4].

Нам вважається цікавим і, сподіваємось, буде корисним досвід профорієнтаційної роботи Вінницького національного технічного університету (ВНТУ), який є одним із найпотужніших вишів у Подільському економічному регіоні. Він здійснює підготовку фахівців з 32 спеціальностей за 22 напрямками підготовки. Важливим чинником якості підготовки фахівців є формування якісного контингенту студентів 1-го курсу.

Якісний склад студентів залежить від якісного складу абітурієнтів, які вступають на навчання до університету. Тому ще до початку вступної кампанії у ВНТУ активно проводиться профорієнтаційна робота, яка впливає на вибір випускників середніх навчальних закладів для подальшого отримання вищої професійної освіти. Основою ефективного і якісного поповнення ВНТУ студентами є профорієнтаційна робота серед майбутніх абітурієнтів. За багато років в університеті склалась чітка система профорієнтаційної роботи.

Кожного року комп'ютерний інформаційно-видавничий центр ВНТУ друкує матеріали профорієнтаційного змісту, а саме: листівки, які містять інформацію про університет, інститути і спеціальності; правила прийому; часопис ВНТУ «Імпульс» тощо. Протягом року щомісяця безкоштовно розсилається часопис ВНТУ «Імпульс» в усі школи міста і області; зміст видання формується таким чином, щоб випускник школи, ознайомившись з ним, захотів стати студентом ВНТУ, а його батьки – віддати свою дитину на навчання до університету. Навесні всі школи отримують правила прийому. Крім того, кожний бажаючий може отримати безкоштовно правила прийому і в самому університеті, а також отримати кваліфіковану консультацію від працівників приймальної комісії. Представники університету постійно виїжджають у школи Вінниці і Вінницької

області на зустрічі з учнями 10–11 класів і проводять бесіди. У своїх бесідах викладачі надають випускникам таку інформацію: загальні відомості про професію, де і в якій галузі застосовується професія, виробничий зміст професії, місце і роль професії в науково-технічному прогресі, її перспективність, предмет, засоби праці, зміст і характер трудової діяльності, загальні і спеціальні знання, зв'язок з іншими спеціальностями, а також вимоги до людини, яка бажає оволодіти тією чи іншою спеціальністю.

Виступи провідних учених, директорів інститутів, деканів факультетів, завідувачів кафедр університету можна побачити та почути на телебаченні, по радіо і на сторінках газет. Крім того, корисну інформацію абітурієнти одержують із сайту університету в Інтернеті. Велику роль відіграє участь представників університету в «Ярмарку навчальних закладів Вінниччини», який проходить під патронатом обласного центру зайнятості, участь у профорієнтаційних зустрічах на засіданнях дискусійного клубу «Обери себе» та на запрошення голів районних державних адміністрацій [5].

Під час проведення приймальної кампанії кожний профільний інститут оформляє стенд, де наводиться найбільш цікава інформація про життя інституту, провідних учених та їхні досягнення в науці. Під час прийому документів бажаючі можуть проконсультуватись у провідних викладачів університету, які присутні в момент подачі абітурієнтом документів на вступ.

Система університетської профорієнтаційної роботи і відбору абітурієнтів включає також профорієнтаційну роботу факультетів та випускних кафедр, яка характеризується більш глибоким ознайомленням абітурієнтів з майбутньою професією. Головним аспектом такої роботи, на наш погляд, є систематична робота з випускниками, яка може змінити їхнє ставлення до так званих «непрестижних» професій. Ефективність роботи підвищується з представленням абітурієнтам нових сучасних технологій, які запроваджуються в усіх сферах діяльності. Наприклад, робота за спеціальностями інженера-будівельника, інженера-механіка, інженера-електрика в наш час потребує знання комп'ютерного проектування, отже оволодіння такими професіями передбачає високу комп'ютерну грамотність.

Важливу роль у профорієнтаційній роботі відіграє створений у ВНТУ *Головний центр довузівської підготовки (ГЦДП)*, в структурі якого працюють підготовче відділення, 8-місячні підготовчі курси та заочна фізико-математична школа, де навчаються учні 10–11 класів і ті випускники минулих років, яким не пощастило вступити до університету з першого разу. В процесі навчання майбутні абітурієнти мають можливість не тільки покращити свої знання, але й отримати максимально ґрунтовну інформацію щодо соціальної, економічної та психологічної сторін різних спеціальностей, оцінити переваги і перспективи кожної з них, можливість працевлаштування та статус на ринку праці. До речі, проведений нами аналіз (рис. 1) показує, що довузівська підготовка при навчальних закладах є дієвим засобом професійної орієнтації та розв'язання проблеми набору студентів.

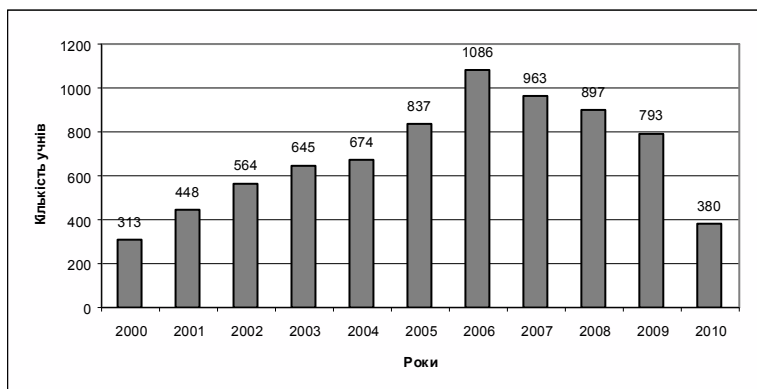


Рис. 1. Кількість слухачів ГЦДП, які перед вступом до ВНТУ пройшли підготовку в різні роки

Однак, як бачимо з діаграми, починаючи з 2007 року спостерігається зменшення кількості слухачів ГЦДП. Це пояснюється змінами в Умовах прийому до вищих навчальних закладів України і вступом до ВНЗ виключно за результатами зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників закладів системи загальної середньої освіти.

Крім того, в ці роки було скасовано пільги для вступу тим абітурієнтам, які навчались в ГЦДП, і частина слухачів, які розраховували вступити до ВНТУ поза конкурсом, відмовились від отримання додаткових освітніх послуг.

Результати зарахування свідчать, що контингент студентів 1-го курсу від 50% до 82% у різні роки формується із слухачів структурних підрозділів Головного центру довузівської підготовки. Це

підтверджує підвищення рівня профорієнтаційної роботи, яка має за мету спрямовувати абітурієнта саме в обраний вищий навчальний заклад, що знижує ймовірність випадкового вибору майбутньої професії.

Важливою особливістю підготовчого відділення, починаючи з 2009 року, є поєднання навчання з освоєнням робітничої професії за програмою профтехучилища.

Висновки. За останні роки змінився перелік професій, що їх обирають випускники шкіл. Як правило, це професії, що виступають засобом досягнення бажаного способу життя. Це свідчить про те, що профорієнтація не досягає своїх цілей – формування в учнів професійного самовизначення, відповідного індивідуальним особливостям кожної особи і потребам суспільства в кадрах.

Отже, професійна орієнтація є важливою складовою процесу визначення абітурієнтами майбутньої професії, оскільки наслідки помилкового вибору позначаються двояко: одна галузь отримує некомпетентного працівника, а інша – недоотримує грамотного фахівця. Зміни в суспільно-економічному житті нашої країни, впровадження та становлення ринкової економіки, демократизація суспільства, підвищення вимог до загального розвитку особистості та фахової підготовки – це далеко не всі компоненти сучасного життя, з якими після закінчення школи стикається молода людина. Ми згодні з Т.В.Становською, що вчасний та правильний вибір старшокласниками майбутньої професії допоможе вирішити в майбутньому проблему безробіття [6]. Збільшені вимоги сучасного виробництва до рівня професійної підготовки кадрів гостро актуалізують проблеми професійної орієнтації молоді, оскільки професійні наміри значної частини випускників шкіл найчастіше не відповідають потребам економіки держави в кадрах певної професії.

Тож, на наш погляд, організована і реально діюча система професійної орієнтації, *що обов'язково має структуру довузівської підготовки при ВНЗ*, може стати гарантом соціальної захищеності молоді, яка вступає на шлях професійного самовизначення. А *освоєння робітничої професії за програмою профтехучилища в процесі довузівської підготовки технічних ВНЗ* надасть можливість абітурієнтам упевнитися в правильності вибору майбутньої спеціальності. В результаті організації роботи з професійної орієнтації науково-педагогічними кадрами вищих навчальних закладів зміщується акцент із загального знайомства зі світом професій на конкретні варіанти вибору, що робить процес вибору професії старшокласниками більш ефективним.

Література

1. Добровольська Л. П. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Лариса Пантеліївна Добровольська. – Запоріжжя, 2001. – 231с.
2. Ведерников В. М. Проблема осознанного профессионального выбора выпускниками школ [Электронный ресурс]: Третья Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России». / В. М. Ведерников, О. Б. Владимирова. – Режим доступа: <http://labourmarket.ru/conf3/reports/vedernikov.doc>
3. Ніконова Л. Небезпека стихійного вибору [Електронний ресурс] / Лариса Ніконова // Міжнародний суспільно-політичний щотижневик «Дзеркало тижня». – 2002. – № 23. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3855/35129/>
4. Тимошук О. З вузівським дипломом на вулицю, або Кому потрібні молоді спеціалісти [Електронний ресурс] / О. Тимошук // Міжнародний суспільно – політичний щотижневик «Дзеркало тижня». – 2009. – № 22. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3855/66491/>.
5. Ляховченко Н. В. Психолого-педагогічні, соціальні та економічні аспекти вибору професії випускниками шкіл / Н. В. Ляховченко // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2004. – № 4.– С.102–104.
6. Становська Т. В. Формування готовності старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії: [науково-методичний збірник «Проблеми освіти» / під ред. Т. В. Становської]. – 2001. – № 6. – 182 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.091.33–027.22:5

ФАХОВА ПРАКТИКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Л.О.Білявська

***Анотація.** Проблема професійної підготовки студентів природничих факультетів у процесі фахової практики є однією з актуальних проблем. У статті розглядаються питання, що стосуються структури та змісту фахової практики, а також місце практики в системі підготовки спеціалістів.*

***Ключові слова:** практика, фахова практика, педагогічна практика, мета практики, завдання практики, види педагогічних практик: навчальна, навчально-виробнича, науково-дослідна*

***Анотация.** Проблема профессиональной подготовки студентов естественных факультетов в процессе профессиональной практики является одной из актуальных проблем. В работе рассматриваются вопросы, которые касаются структуры и содержания профессиональной практики, а также место практики в системе подготовки специалистов.*

***Ключевые слова:** практика, профессиональная практика, педагогическая практика, цель практики, задания практики, виды педагогических практик: учебная, учебно-производственная, научно-исследовательская*

***Annotation.** A problem of preparation of students of natural faculties in the process of the field practice is one of issues of the day of segodennya. Questions which touch a structure and maintenance of the field practice, and also place of the field practice, are in-process examined in the system of preparation of specialists.*

***Keywords:** practice, professional practice, pedagogical practice, purpose of practice, task of practice, types of pedagogical practices of practices: educational, educational-production, scientifically-experimental.*

Вступ. Як свідчать результати проведених досліджень, успіх професійної діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін залежить від сформованості у них професійно-практичних навичок роботи. Саме тому професійна підготовка студентів природничих факультетів полягає не тільки у тому, щоб надати їм певну суму знань, але й сформуванню навичок практичної діяльності.

Важлива роль у цьому процесі належить фаховій практиці, яка є органічною частиною навчально-виховного процесу і забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Під час фахової практики студент може: проілюструвати теоретичний курс і закріпити знання, отримані під час лекцій; набути навички дослідницької роботи; навчитись закладати та проводити польові та демонстраційні досліди; встановлювати взаємозв'язки між теорією та практикою, а також аналізувати та робити висновки.

Фахова практика сприяє формуванню і розвитку у студентів практичних вмінь та навичок, які в подальшому будуть необхідні у професійній діяльності.

Мета даної статті полягає в розкритті змісту фахової практики як невід'ємної складової частини у процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Аналіз наукових досліджень. Проблемам змісту і організації педагогічної практики студентів присвячені праці О.Абдулліної, Л.Булатової, Н.Загрязкіної, Н.Кичук, Г.Коджаспірової, Н.Кузьміної, В.Максимова, О.Мосіна, О.Щербакова та багатьох інших науковців. У цих роботах акцентується увага на тому, що педагогічна практика виступає сполучною ланкою між теоретичним навчанням студентів та їхньою майбутньою професійною діяльністю в школі, розкривається роль і значення педпрактики у професійному становленні майбутнього вчителя. Разом з тим, зазначимо, що проблема формування практичних навичок студентів у процесі фахової практики спеціально не досліджувалась.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна категорія «практика» походить від грецького слова «praktikè, від praktikós», що в перекладі означає «діяння, активність, діяльність».

У педагогічній енциклопедії практика (з грецького *πραξις* – уміння) – предметно-чуттєва діяльність людей, що виражається в їх впливі на природну і соціальну дійсність та в перетворенні цієї дійсності.

Як цілепокладаюча діяльність людей, освоєння та перетворення дійсності практика визначається у великому енциклопедичному словнику .

Філософія визначає практику як чуттєво-предметну форму життєдіяльності суспільно розвинутої людини, що має на меті освоєння природних або соціальних сил, виражаючи специфіку людських відносин до світу та спосіб буття в ньому. Практика в широкому значенні цього слова виступає як основа пізнання. Визначення практики як форми діяльності розкривається в єдності з протилежною формою діяльності – теорією. Будучи цілеспрямованою діяльністю практика виступає як цілісна система операцій і розкриває свою сутність в через ціль, саму цілеспрямовану діяльність, предмет, засоби, результат практичної діяльності [5].

В літературі також широко розкривається суть та структура педагогічної практики на відміну від фахової.

Педагогічна практика це – спосіб вивчення навчально-виховного процесу в процесі безпосередньої участі в ньому практикантів [4].

У філософському енциклопедичному словнику педагогічна практика студентів визначається як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [9].

Психологія визначає педагогічну практику як матеріальну, чуттєво-предметну, цілепокладаючу діяльність людини, що містить у собі засвоєння та перетворення соціальних об'єктів і складає загальну основу, рушійну силу людського суспільства й пізнання.

Педагогічна практика є складовою частиною навчально-виховного процесу. Вона забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю, сприяє формуванню творчого ставлення до педагогічної праці, визначає ступінь професійної здатності та рівень педагогічної спрямованості [7].

У положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів, розробленого у відповідності до Закону України “Про вищу освіту”, Указу Президента України від 04.07.2005 р. № 1013/2005 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, залежно від конкретної спеціальності студентів основними видами практики є:

- навчальна (екскурсійна, ознайомлювальна, мовна та ін.);
- виробнича (технологічна, експлуатаційна, конструкторська, педагогічна, лікувальна, економічна, юридична, організаційно-управлінська, обліково-аналітична та ін., а також науково-дослідна та переддипломна).

Завданням навчальної практики є ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних та спеціальних дисциплін.

Завданням виробничої практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок зі спеціальності, а також збір фактичного матеріалу для виконання курсових та дипломних проектів (робіт).

Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддям праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності [3].

Згідно з "Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів України" Міністерства освіти України [3] найважливішими завданнями практики є:

- поглиблення зв'язку теоретичних знань на основі практичного навчання з реальним педагогічним процесом, використання їх у розв'язанні конкретних навчальних і виховних завдань, формування у студентів психологічної готовності до роботи в школі;
- вироблення у майбутніх учителів педагогічних умінь та навичок практичної діяльності в навчально-виховних закладах, потреби в безперервній педагогічній самоосвіті;
- оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання;
- формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Педпрактика виконує системоутворюючу роль у формуванні висококваліфікованих спеціалістів, ґрунтуючись на таких принципах:

- зв'язок практики з життям, відповідність її змісту й організації вимогам, що пред'являються сьогодні до школи і вчителя;
- систематичність, безперервність практики, ускладнення її задач з курсу на курс;
- зв'язок практики з вивченням теоретичних курсів, єдність науково-теоретичної обґрунтованості практики і реальності навчально-виховної діяльності школи;
- комплексний характер практики, який передбачає здійснення міжпредметного зв'язку суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, сполучення різних видів діяльності студентів у школі,
- інтеграція ВНЗ і закладів народної освіти, в яких здійснюються всі види практики;
- диференціація й індивідуалізація змісту та організації педагогічної практики з урахуванням специфіки факультету, особливостей студентів, конкретних умов роботи ВНЗ і школи.

Систему безперервної педагогічної практики складають такі види:

- пропедевтична практика студентів II-III курсів;
- позашкільна педагогічна практика студентів III курсу;
- виробнича практика студентів IV-V курсів;
- магістерська педагогічна практика (період навчання в магістратурі).

Кожен із вищезначених видів практики визначається відповідними цілями, завданнями, змістом, формою організації та проведення.

Залежно від напрямів підготовки, конкретної спеціальності студентів, окрім педагогічної практики виділяють такі види практик: навчальна, навчально-виробнича, науково-дослідна (перед написанням магістерської, дипломної, бакалаврської робіт). Перелік усіх видів практик для кожної спеціальності, їх зміст, форми, тривалість, терміни проведення визначаються навчальними планами факультетів, інститутів.

В основу організації діяльності студентів під час проходження педагогічної практики покладена ідея продуктивного засвоєння методичних питань, коли студенти самовизначаючись стосовно різних підходів до освіти школярів, здійснюють власну продуктивну методичну діяльність [8].

Вищезазначені види практик передбачають набуття студентами досвіду професійно-педагогічної діяльності відповідно до здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, але не забезпечують формування у студентів практичних умінь та навичок з організації дослідницької діяльності школярів на навчально-дослідницькій земельній ділянці, у куточку живої природи, під час постановки польових та демонстраційних дослідів, а також не ознайомлюють з методикою проведення екскурсій у природу.

На нашу думку для майбутнього вчителя біології дуже важливим є наявність не лише ґрунтовної теоретичної підготовки, а й набуття навичок практично-експериментальної роботи, які б він міг застосувати під час роботи класі та на навчально-дослідній ділянці.

Сучасний вчитель біології повинен розробити таку систему навчання з предмета, щоб не лише давати знання, але й навчити учня творчо, самостійно мислити. Реалізація цих завдань можлива через удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя біології.

На нашу думку, значну роль тут відіграє саме фахова практика, під час проходження якої студенти не тільки реалізують свої теоретичні знання, а й набувають практичних умінь та навичок, продовжують розвивати творчі, комунікативні та професійні вміння.

Проаналізувавши наукові дослідження з даного питання, ми дійшли висновку про відсутність у них визначення фахової практики. Нами було сформульовано власне визначення «фахова практика» та проаналізовано її місце та зміст у процесі підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін.

У словнику труднощів Української мови ототожнюються поняття фах – спеціальність – професія. Спеціальність – окрема галузь науки, техніки, мистецтва і т. д., в якій людина працює; основна кваліфікація. Професія – рід занять, певна форма трудової діяльності. Фах уживається з обома значеннями [10].

Професія (від лат. *professio*- офіційно зазначене заняття, фах) – рід трудової діяльності, що вимагає певних знань і трудових навичок і є джерелом існування. Спеціалізація (від лат. *specialis* - особливий) – 1) оволодіння спеціальними знаннями в певній галузі; 2) зосередження діяльності на певному занятті, спеціальності, – так трактуються поняття „професія” та „спеціальність”, у словнику іншомовних слів [6].

Поняття „фах” у словнику Української мови трактується як вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; основна кваліфікація, спеціальність [2].

У тлумачному словнику професія – рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для когось джерелом існування. Спеціальність – основна кваліфікація, професія, фах. розм., улюблена справа заняття в якому хто-небудь виявляє уміння, хист. Фах – вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія [1].

Отже, проаналізувавши вищесказане, можна зробити висновок, що *фахова практика це* – систематично організована за навчальним планом складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, спрямована на закріплення й поглиблення теоретичних знань, оволодіння спеціальними знаннями та набуття навичок практичної діяльності у певному напрямкові.

Оскільки нами виділено фахову практику, як невід’ємну складову професійної підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін, виникла необхідність визначити мету і завдання вище зазначеної практики.

Метою фахової практики є: закріпити, розширити та поглибити знання студентів з теоретичного курсу з метою реалізації завдань освіти щодо посилення практичної спрямованості навчального процесу.

Перед фаховою практикою ставиться ряд завдань, які можна поділити на три групи:

- завдання спрямовані на ознайомлення студентів з методикою проведення польових досліджень та обробкою результатів;

- завдання, що безпосередньо стосуються польових досліджень;

- завдання, які передбачають проведення виховної роботи в студентському колективі.

Фахова практика проводиться на першому-п’ятому курсах після опрацювання студентами лекційних курсів з циклу біологічних дисциплін. Час проведення практики – весняно-літнього період, саме це дозволяє студентам своєчасно спостерігати за явищами та процесами, що відбуваються з рослинами та тваринами за певних умов та в певну пору року.

Під час фахової практики основними видами роботи є екскурсії та лабораторна обробка зібраного матеріалу. Екскурсії плануються заздалегідь, на початку екскурсії здійснюється спостереження за рослинами чи тваринами даної місцевості, а потім безпосередньо збір матеріалу. У ході екскурсій майбутні учителі набувають методичних умінь підготовки і проведення програмних та натуралістичних екскурсій з різних розділів шкільної біології, ознайомлюються з тематикою, особливостями проведення екскурсій, набувають навичок їх проведення з учнями. Завдяки екскурсіям студенти знайомляться з досвідом організації роботи учнів на навчально-дослідних ділянках. Під час лабораторної обробки зібраного матеріалу студенти отримують навички роботи з визначниками, ознайомлюються з основними вимогами і правилами наукового дослідження флори та фауни, виготовляють колекції та гербарні зразки, отримують практичні навички з організації куточка живої природи.

Висновок. Фахова практика є невід’ємною складовою частиною професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, оскільки саме під час проходження саме цього виду практики вони набувають практичних навичок, які знадобляться їм при подальшій роботі в школі, а саме: в процесі проведення екскурсій, організації куточка живої природи, під час організації дослідницької роботи.

Література

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. - К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002.-1440 с.
2. Винник В.О. Словник Української мови. – Т.10. – К.: Наукова думка. – 1979. – С.570.
3. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. – Міністерство освіти України. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Вип.1. – Київ, 1994. – С.139-152.
4. Каиров А.И. Педагогический словарь в двух томах / А. И. Каиров, И. К. Гончаров. – Академия педагогических наук РСФСР. – М. : 1960. – С. 165.
5. Константинов Ф.В. Философская энциклопедия. – Т.4. - «Наука логики»- СИГЕТИ.изд. Советская энциклопедия. – М., 1967. – С. 340-349.
6. Морозов С.М. Словник іншомовних слів / С. М. Морозов, Л. М Шкарапуца. – К., Наука, 2000. – С.470.
7. Сметанський М.І. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : Континент-Прим, 2004. -С.52.
8. Степанюк А. Підготовка вчителів до інноваційної пошукової діяльності в системі неперервної педагогічної освіти / А. Степанюк, В. Уруський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 11–16.
9. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
10. Ярмоленко С.Я. Словник труднощів Української мови./ С. Я. Ярмоленко, Д. Г. Гринчишин, А. О. Капелюшній, О. М. Пазяк та ін./ - К. : Рад. шк. 1989.-336 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

К.М.Борсук

***Анотація.** У статті досліджуються психолого-педагогічні особливості індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі. Визначаються цілі, види індивідуалізації навчання майбутніх перекладачів та умови її впровадження у навчальний процес у вищому навчальному закладі.*

***Ключові слова:** індивідуалізація навчання, психолого-педагогічні особливості.*

***Анотація.** В статье исследуются психолого-педагогические особенности индивидуализации профессионально ориентированного обучения будущих переводчиков в высшем учебном заведении. Определяются цели, виды индивидуализации обучения будущих переводчиков и условия ее внедрения в учебный процесс в высшем учебном заведении.*

***Ключевые слова:** индивидуализация обучения, психолого-педагогические особенности.*

***Annotation.** Psycho-pedagogical peculiarities of individualization of future translators' professionally oriented learning in a higher educational establishment have been researched. The aims and kinds of individualization of future translators' learning, and conditions of its implementation in the process of learning in a higher educational establishment have been discovered.*

***Keywords:** individualization of learning, psycho-pedagogical peculiarities.*

Постановка проблеми. Високий рівень розвитку інформаційного суспільства сьогодення та ряд змін, спричинених входженням України у європейський освітній та науковий простір сприяють тому, що вітчизняна система вищої освіти переходить у якісно новий стан. Запити суспільства у висококваліфікованих фахівцях спонукають вищі навчальні заклади вдаватися до інтенсифікації інтеграційних процесів – поєднання різних підходів, посилення взаємодії навчального закладу як відкритої системи із соціально-педагогічним середовищем. Концепція вищої освіти України ключовим моментом у підготовці фахівців виокремлює всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, що досягається, в першу чергу, за рахунок індивідуалізації процесу навчання, а отже, урахування індивідуальних особливостей та якостей того, хто навчається. Такий підхід у навчанні є надзвичайно важливим для лінгвістичної освіти, основним завданням якої є підготовка майбутніх професіоналів у сфері інтерлінгвокультурної взаємодії, до яких, у першу чергу, належать перекладачі.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що багато вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядали у своїх працях проблему індивідуалізації. Наприклад, ціла плеяда таких вчених-дослідників, як В.К.Буряк, В.М.Володько, В.О.Вихрущ, В.М.Галузинський, А.О.Кірсанов, Л.В.Кондрашова, О.М.Пехота, Є.С.Рабунський, І.Е.Унт, П.А.Юцявічене та інші приділили значну увагу розгляду проблеми індивідуалізації навчально-виховного процесу та ефективності індивідуального підходу до навчання. Особливої уваги для нашого дослідження заслуговують праці таких науковців, як І.С.Алексєєва, В.І.Карaban, Г.О.Китайгородська, З.І.Кличнікова, Т.П.Лісійчук, М.В.Ляховицький, Л.І.Морська, Т.М.Ніколаєва, Л.С.Панова, Ю.І.Пассов, Л.М.Черноватий та інші, оскільки вони у свою чергу займались вивченням різних аспектів проблеми навчання іноземної мови, що є важливим для підготовки майбутніх перекладачів. Проте, незважаючи на те, що зазначені питання широко висвітлювались у багатьох працях науковців, проблема індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах є на сьогодні недостатньо розробленою на теоретичному і практичному рівнях, а необхідність її вирішення зумовлена сучасними змінами суспільства в цілому й системи професійної підготовки майбутнього перекладача в умовах сучасного комунікативного суспільства зокрема.

Метою статті є вивчення проблеми індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів як запоруки підвищення ефективності підготовки фахівців у сфері перекладу та визначення психолого-педагогічних особливостей її впровадження у навчальний процес у вищому навчальному закладі.

Вклад основного матеріалу. Принципи індивідуалізації та диференціації навчання є не новими у педагогічній науці. Свого часу, цілісна педагогічна концепція індивідуалізації була розроблена на

основі принципу індивідуального підходу у навчанні. До сих пір у педагогіці індивідуалізація навчання досліджується в контексті загальних завдань навчання, виховання та розвитку особистості. Різні науковці по-різному трактують таку категорію в теорії педагогіки, як індивідуалізація навчання. Дехто сприймає її як мету, засіб, метод і принцип навчання та виховання, а дехто – як результат. У сучасній педагогічній науці змінюється традиційний погляд на врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Ми підтримуємо думку дослідників, що індивідуалізація навчальної діяльності – це застосування індивідуального підходу в процесі навчання, що передбачає цілеспрямований розгляд суб'єкта навчальної діяльності, створення умов, за яких кожний студент несе самостійну відповідальність за своє особистісне та професійне зростання [2].

Беручи до уваги цілу низку варіацій трактування індивідуалізації навчання, ми зупинимось на визначенні, яке пропонує сучасна дослідниця проблеми індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів вищих навчальних закладів С.О.Мелікова. На її думку, індивідуалізація процесу навчання визначається як така організація навчального процесу, у межах якої здійснюється врахування індивідуальних особливостей студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюються засоби, способи, прийоми й темп навчання (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для професійно-особистісного становлення майбутнього [3]. Отже, індивідуалізація процесу навчання – це, безумовно, цілісна система, яка стосується всіх сторін та етапів процесу навчання та виховання майбутніх спеціалістів, а також має на своїй меті врахування особливостей психологічної структури індивідуальності суб'єкта навчання з метою підготовки загальнорозвиненої самореалізованої особистості професіонала.

Система індивідуалізації процесу навчання включає до свого складу: цілі індивідуалізації процесу навчання; види індивідуалізації та їх зміст; прийоми та засоби індивідуалізації. Для майбутніх перекладачів цілі індивідуалізації процесу професійно орієнтованого навчання будуть, на нашу думку, такими:

- розвиток інтересу до майбутньої професійної діяльності;
- вдосконалення та розвиток умінь і навичок різних видів перекладу;
- заповнення прогалини у знаннях студентів для забезпечення максимальної продуктивної роботи кожного з них та своєчасне усунення нового відставання, що з'являється у ході навчального процесу;
- забезпечення сприйняття студентами навчального матеріалу системно, обрання способів та темпу навчання, що забезпечує глибину вивчення програмного матеріалу та усвідомлене і сплановане засвоєння студентами інформації;
- формування індивідуального стилю опанування навчальним матеріалом, який передбачає вміння самостійної роботи;
- розвиток інтелектуального кругозору, психічних процесів і якостей особистості студента, які відіграють провідну роль в оволодінні майбутньою професією;
- створення позитивного емоційного фону навчального процесу тощо.

Перелічені цілі індивідуалізації можуть бути досягнуті лише за умови реалізації різноманітних видів індивідуалізації процесу навчання майбутніх перекладачів.

Розглядаючи індивідуалізацію навчання, звичайно необхідно відмітити, що ця проблема знаходиться на стику двох наук – психології і педагогіки. Адже, з психологічної точки зору мова йде про структуру індивідуальності та особливості розвитку особистості майбутнього фахівця. Нагадаємо, що психологічна структура індивідуальності (за К.К.Платановим) складається з чотирьох підструктур: спрямованості; соціального досвіду; форм відображення і біологічних властивостей. Відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності суб'єкта навчання в методиці вивчення іноземних мов розрізняють чотири види індивідуалізації процесу навчання: мотивуючу, регулюючу, розвиваючу та формуючу [4]. Усі види індивідуалізації будуть актуальними і для процесу навчання майбутніх перекладачів, а їхня реалізація у комплексі сприяє найповнішому забезпеченню практичних, виховних, загальноосвітніх і розвиваючих цілей навчання.

Зважаючи на види індивідуалізації та психологічну сторону процесу, можна визначити структуру індивідуалізації професійно орієнтованого навчання, до складу якої входять такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значення навчання, сформованість позитивного ставлення до основних видів навчальної діяльності й до індивідуального засвоєння програмного матеріалу, розвиток пізнавальної активності), процесуально-операційний (добір форм, методів, засобів досягнення мети практичного оволодіння навичками перекладу та індивідуально-професійного розвитку майбутнього перекладача), пізнавально-орієнтований (спрямованість навчання, добір навчального матеріалу для професійного самовдосконалення (тексти, фільми, звукозаписи),

розширення вокабуляру та опанування новою лексику), результативно-оцінний (ефективність навчання, якість виконаних перекладів, гнучкість перекладацьких рішень, багатство активного словника, уміння повсякденного й професійного спілкування, самооцінка навчальної діяльності). Отже, професійно орієнтоване навчання майбутніх перекладачів потребує, перш за все, як особистісно-суб'єктивного опанування знань, умінь і навичок, так і врахування у процесі навчання індивідуально-психологічних особливостей кожного студента.

Оскільки індивідуалізація навчання передбачає таку побудову навчального процесу, коли студенти працюють над своєю самореалізацією і самі можуть впливати на своє навчання і розвиток, то при цьому повинно відбуватися переведення особистості з об'єкта впливу на позицію суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, а навчально-виховний процес тоді слід спрямовувати на розвиток своєрідності і неповторності кожного студента з урахуванням його індивідуальних особливостей, розкриття можливостей його особистісного і професійного становлення. Такий стан речей передбачає, що студент як суб'єкт навчання займається самостійною роботою. Самостійність – одна з провідних якостей особистості, яка проявляється в умінні ставити перед собою певні визначені цілі та досягати їх власними силами. Вміння самостійно працювати над собою, своїм самовдосконаленням є невід'ємною рисою перекладача-професіонала, зважаючи на специфіку його роботи. Тому, привчаючи себе ще зі студентських років до такого виду роботи, майбутній перекладач виробляє у собі необхідну професійну звичку. Надзвичайно важливою є пізнавальна самостійна робота, а не лише виконання вправ та завдань, спрямованих на заповнення прогалин у знаннях обов'язкового програмного навчального матеріалу. Ми погоджуємось з твердженням, що високими показниками рівня пізнавальної самостійності будуть розвинуті професійні уміння, готовність студента до накопичення та поповнення професійних знань, творчого вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності, без сторонньої допомоги [1]. Беручи до уваги психологічні детермінанти самостійної роботи та її вищеназвані показники як навчальної діяльності, можна дати більш повну характеристику цього явища з позиції самого суб'єкта діяльності. Важливим є, звичайно, мотиваційний фактор та правильне формулювання мети і бачення очікуваного результату, адже самостійна робота є цілеспрямованою, внутрішньо вмотивованою самим суб'єктом сукупністю дій, які коригуються ним у процесі діяльності. Авторитетні психологи Б.Г.Ананьєв, Л.В.Занковий, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов та інші доводять, що психологічний зміст індивідуалізації полягає в тому, що цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості в її різноманітній соціальній діяльності є можливим у процесі самореалізації, рушійною силою якої виступає внутрішнє прагнення, потреба в саморозвитку, а провідним принципом є принцип вільного вибору. Така робота потребує досить високого рівня самосвідомості, рефлексії, самодисципліни, особистої відповідальності і приносить суб'єктові навчання задоволення від результатів самовдосконалення і самопізнання. Все вище згадане ще раз підтверджує думку про необхідність спеціальної, психологічної природи організації самостійної роботи студентів. У процесі такої роботи потрібно брати до уваги й специфіку навчального предмета [4].

Індивідуалізація навчання передбачає застосування відомих прийомів навчання з урахуванням особистісних характеристик кожного студента, які обов'язково беруться до уваги під час виконання вправ та завдань. Індивідуалізація як компонент методичного змісту заняття потребує від викладача необхідності дотримуватись таких положень: провідною є особиста індивідуалізація, тобто урахування всіх властивостей особистості кожного студента під час виконання завдань та вправ, що забезпечує мотивацію та інтерес до навчальної діяльності; важливим аспектом індивідуалізації є урахування індивідуальних властивостей тих, хто навчається, та їх постійний розвиток. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів повинна відповідати певним параметрам:

- чітке визначення мети, націленої на максимальне задоволення професійних інтересів кожного студента;
- розвиток професійно значущих умінь та навичок, формування яких передбачається метою навчання;
- розробка оптимальних засобів та способів індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів;
- застосування найбільш раціональних та оптимальних прийомів індивідуалізації професійно орієнтованого навчання.

У залежності від дидактичних цілей для активізації процесу навчання можна використовувати різноманітні засоби, методи й форми (створення, моделювання проблемних ситуацій, що виникають у перекладацькій діяльності (залежно від виду перекладу) та пошук шляхів їх вирішення, тренування

різних видів перекладу, пізнавальна самостійна індивідуальна робота, самоконтроль студентів при засвоєнні знань, розв'язання творчих завдань студентами, складання доповідей та презентацій, розробка індивідуального науково-дослідницького завдання, використання ігрових видів діяльності в процесі навчання, упровадження системи індивідуальних консультацій).

Підготовка майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі передбачає навчання студентів у небагаточисельних групах, що, в першу чергу, зумовлюється специфікою навчального процесу. Робота у малих групах у поєднанні з індивідуалізацією навчання є вдалим симбіозом. Так, наприклад у працях С.Архангельського, В.Андрєєва, Л.Образцової, що присвячені процесу навчання у вищій школі, принцип індивідуалізації подано як співвідношення індивідуального і колективного, оскільки в процесі навчання у вищій школі розвиток особистості, вияв індивідуальності студента, робота з самостійного опанування знань здійснюється в поєднанні з колективними формами роботи. Колективна діяльність, яка спочатку передбачає індивідуальну підготовку, сприяє прояву особистості студента та процесу його самореалізації і становлення як майбутнього фахівця. Свідома цілеспрямована активність особистості, таким чином, виявляється в діяльності. Звідси, навчальна діяльність означає перетворювання особистості в процесі самого навчання. Саме індивідуалізація може забезпечувати таке перетворювання. Важливо, щоб навчальна діяльність була максимально наближеною до майбутньої професійної. Так, проєктивні, ігрові та симуляційні методики у ході підготовки майбутніх перекладачів добре зарекомендували себе і сприяють поєднанню як індивідуальної самостійної роботи, що передбачає збір та аналіз матеріалу, відповідно до теми чи завдання, так і колективної, що допомагає розвинути комунікативні та професійні навички.

Зважаючи на все вищесказане, можна виокремити такі основні психолого-педагогічні умови індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах:

- наявність позитивної мотивації та усвідомленого ставлення до процесу навчання, що забезпечується позитивними результатами виконаних навчальних завдань та власним прогресом у опануванні навчальним матеріалом, а також розумінням суб'єктів навчання, що навчальна діяльність максимально наближена до майбутньої професійної;
- реальна оцінка рівня знань студентів, виявлення прогалин в оволодінні навчальним матеріалом та постійний моніторинг прогресу чи регресу студентів у навчанні;
- визначення індивідуально-психологічних особливостей студентів (здатності до самонавчання, самовдосконалення, самооцінки, рефлексії, самореалізації, самоактуалізації);
- розробка «дорожньої карти» для індивідуальної роботи студентів (виконання завдань, робота з довідниками, словниками, періодикою, оригінальними текстами, Інтернет-ресурсами, прослуховування звукозаписів, перегляд відеозаписів, створення власних звуко- та відеозаписів з метою подальшого самоаналізу);
- урахування психоемоційних та вольових якостей студентів;
- створення позитивного психологічного клімату та емоційного фону навчального процесу;
- стимулювання студентів до ознайомлення з досвідом професійних перекладачів для підвищення зовнішньої та внутрішньої мотивації опанування майбутньою професією.

Урахування зазначених вище умов індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів, на нашу думку, забезпечуватиме системність та цілісність навчального процесу. Відповідно до сутності процесу індивідуалізації навчання та умов його впровадження у навчальний процес, до показників ефективності індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів слід віднести: мотивацію та спрямованість студентів у навчанні, рівень когнітивної активності й рівень сформованості умінь і навичок здійснення самостійної індивідуальної роботи, у тому числі й пізнавальної.

Висновок. Отже, індивідуалізація професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів є необхідною ланкою у складній системі підготовки фахівців у сфері перекладу. Вона спрямована, перш за все, на те, щоб розвинути інтерес до професії, мотивувати на досягнення успіху як в навчальній, так і майбутній професійній діяльності, урегулювати та оптимізувати процес навчання, який би забезпечив глибину вивчення програмного матеріалу, спонукати до пізнавальної активності та безупинного самовдосконалення.

Подальшими шляхами дослідження є вивчення питання відносної індивідуалізації в межах групи залежно від рівня підготовки студентів та експериментальна перевірка ефективності умов впровадження індивідуалізації професійно орієнтованого навчання майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі.

Література

1. Иванова А.В. Теоретические подходы к проблеме развития познавательной самостоятельности студентов / А. В. Иванова С. П. Иванова, Л. Д. Дарбасова. // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 74-76.
2. Малихін О.В. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі / О. В. Малихін // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – №1. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnads/2011_1/11movvps.pdf
3. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Сусанна Омарівна Мелікова. – Кривий ріг, 2008. – 20 с.
4. Тишкова Л. Деякі аспекти індивідуалізації процесу навчання іноземної мови [Електронний ресурс] // Науково-методичний збірник «Гуманізація навчально-виховного процесу». – 2010. – Вип. LI. - С. 157-164. - Режим доступу до збірника: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_51/21.pdf.— Назва з екрану.

УДК 373.6

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ СОЦІОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Н.В.Василенко

***Анотація.** У статті розглядаються проблеми розвитку соціокомунікативної компетентності керівників профільних загальноосвітніх навчальних закладів шляхом впровадження інформаційно-комунікативних технологій у системі післядипломної освіти, аналізуються механізми створення PR- технологій для профільних загальноосвітніх навчальних закладів у ринкових умовах.*

***Ключові слова:** керівники профільних загальноосвітніх навчальних закладів, соціокомунікативна компетентність, PR- технології.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы развития социокоммуникативной компетентности руководителей профильных общеобразовательных учебных заведений с помощью информационно-коммуникативных технологий в системе последипломного образования, анализируются механизмы создания профильных общеобразовательных учебных заведений PR- технологиями в рыночных условиях.*

***Ключевые слова:** руководители профильных общеобразовательных учебных заведений, социокоммуникативная компетентность, PR- технологии.*

***Summary.** In the article the problems of development of sociokomunikativnoy competence of leaders of type general educational establishments are examined by introduction of informaciyno- of communicative technologies in the system pisljadiplomniy of education, the mechanisms of creation of type general educational establishments of PR- are analysed by technologies in market conditions.*

***Keywords:** leaders of type general educational establishments, sociokomunikativna competence, PR- of technology.*

Постановка проблеми. В умовах докорінних перетворень українського суспільства і держави, освітній процес відіграє одну з головних ролей у формуванні стратегічного курсу інноваційної політики в освіті. Тому аналіз засобів формування інноваційної політики в освіті українського суспільства являє собою державну проблему, наукове висвітлення якої забезпечує розуміння сукупності перетворень профільної школи завдяки інформаційно-комунікативним технологіям. Аналіз інформаційно-комунікативних технологій як засобів розвитку соціокомунікативної компетентності керівників профільного загальноосвітнього навчального закладу (ПЗНЗ) дозволить у майбутньому більш глибоко та всебічно з'ясувати результати якості старшої школи, шляхи формування колективного суб'єкту профільної школи.

Практична актуальність дослідження полягає в можливості використовувати результати дослідження для виявлення сутності використаних у ПЗНЗ PR-технологій і тим самим використати вплив PR-технологій на розвиток соціокомунікативної компетентності керівників ПЗНЗ в сучасних умовах. Практика та досвід управління загальноосвітніми навчальними закладами показали, що керівник ПЗНЗ повинен постійно дбати про конкурентоспроможність закладу освіти шляхом застосування інформаційно-комунікативних технологій.

Аналіз останніх досліджень. Окремі аспекти представленої проблеми щодо особливостей застосування PR-технологій, знайшли своє відображення в публікаціях українських, російських та зарубіжних фахівців. Серед них необхідно відмітити цікаві дослідження О.Бабич-Декань, В.Бебик, Г.Грачова, Д.Джабасова, О.Карпуніна, М.Побокіна та І.Шкурата, які в своїх працях докладно аналізують використання засобів реклами, пропаганди та PR-технологій в сучасних умовах.

Однак при безумовній важливості цих досліджень, поза увагою дослідників залишилися питання використання PR- проекту в освіті, зміст якого складає імідж ПЗНЗ та його керівників, який визначає і соціокомунікативна компетентність.

Метою даної наукової розвідки є аналіз та розкриття сутності соціокомунікативної компетентності керівників ПЗНЗ як головної мети освіти щодо впровадження профільного навчання в ЗНЗ шляхом застосування інформаційно-комунікативних технологій, PR-технологій для досягнення цієї мети.

Виклад основного матеріалу. Основний напрям PR-технологій в освіті: робота ЗНЗ, в тому числі і профільного, щодо формування адекватного іміджу. Технологічна основа PR має класичну формулу RACE: Research (дослідження); Action (дія); Communication (спілкування); Evaluation (оцінка). RACE має базову структуру PR: аналіз, дослідження та постановка завдання; розробка проекту і його бюджету; здійснення комунікацій шляхом здійснення проекту; дослідження результатів, оцінка та корекція проекту.

Ми розглядаємо особливості PR-технологій для розвитку соціокомунікативної компетентності керівників ЗНЗ, які необхідно враховувати при створенні іміджу профільної школи. Під формулою RACE соціокомунікативної компетентності керівників ПЗНЗ ми розуміємо дослідження ПЗНЗ, який є профільно-компетентною школою, здійснення комунікацій керівниками ПЗНЗ з метою досягнення взаєморозуміння з різними групами колективного суб'єкту профільної школи, взаємодії та впливу на формування ціннісно-смыслові спільності всіх учасників освітнього процесу-педагогів, учнів, їхніх батьків та громадськості. Складовими соціокомунікативної компетентності керівників ПЗНЗ є соціальні та комунікативні компетентності, які розвиваються відповідними технологіями.

Ми згодні з думкою науковців, що комунікативні технології – це тип соціальних технологій, пов'язаних з організацією взаємин між людьми в процесі передачі інформації (в процесі руху інформаційних потоків). Під комунікацією (соціальною комунікацією) слід розуміти синхронну та діахронну взаємодію соціальних суб'єктів (людей та або) їх спільнот), сутність якої складає рух від одного суб'єкта (джерела) до другого (одержувача) інформації. Комунікативну технологію можна зрозуміти як інструментальну систему, що є результатом цілеспрямованої людської діяльності, яка створюється для вирішення завдань в комунікативній сфері [10, с.127].

Комунікативні технології включають набори методик, пов'язаних із оптимізацією впливу на громадськість, на батьків через ЗМІ, а також у процесі безпосередніх публічних виступів. Мова йде про технології збору аналітичної інформації при проведенні підготовчої роботи щодо створення ПЗНЗ; організації ефективного прес-посередництва, роботи педагогічного колективу у цей період; розробці проведення кількісних і якісних психолого-педагогічних досліджень з метою їхнього використання в ЗМІ; технології підготовки промов і ефективно організації публічних виступів щодо іміджу ПЗНЗ та його керівників тощо.

Комунікативну технологію можна також визначити як практичне використання наукових знань щодо організації профільного процесу в ЗНЗ. Будь-яка технологія комунікації у процесі перетворення об'єктів передбачає: якщо на вході є будь-який вихідний матеріал, то після застосування розрахованих впливів – операцій технологічного ланцюга, завершується позитивно [12, с.84].

У випадку з комунікативною технологією ПЗНЗ все набагато складніше: на вході – і одиничний (думка кожного члена педагогічного колективу), і масовий суб'єкт (учні та їх батьки), які виступають також об'єктом впливу на думку різних суб'єктів щодо визнання кращого ПЗНЗ. Інструментарій, який застосовується – різні інформаційно-комунікативні засоби впливу. Мета застосування подібних технологій щодо створення моделі прийняття рішення чи стратегії поведінки через зміну структури організації навчально-виховного процесу та переорієнтацію зовнішніх та внутрішніх інформаційно-комунікативних потоків. Реальним об'єктом впливу виступає модель ситуації взаємодії та впливу на спілкування і взаємодію, що фіксує та розвиває подумки із залученням абстрактних раціональних способів аналізу ситуації щодо створення ПЗНЗ [16, с.164-165].

Для того, щоб реалізувати комунікативну технологію та досягнути поставленої мети керівникам ПЗНЗ слід дотримуватися цілого ряду параметрів, а саме: професійна розмова, реклама, пропаганда і PR-технологія або технологія зв'язків з громадськістю. Дослідження показали, що ці параметри

потрібно врахувати при підготовці керівників ПЗНЗ до соціокомунікативної компетентності в системі післядипломної освіти. Розглянемо їх зміст.

Професійна розмова не має нічого зайвого, все системно, все підкорено одній меті. Непрофесійна розмова може мати дуже багато випадкових продовжень, що не мають ніякого значення. До основних управлінських комунікативних технологій ПЗНЗ традиційно відносять рекламу навчального закладу, пропаганду системи цінностей педагогічного колективу і PR-технологію або технологію зв'язків з громадськістю. Всі ці види технологій відносять до прагматичних комунікацій, метою яких є досягнення адекватного (прорахованого) ефекту.

Реклама – це той вид інформації, який спрямований на створення переконаності в тому, що він має справу з найкращим (з точки зору якості) видом товару або послугів. PR-послуги – це спосіб поширення інформації з метою популяризації товарів, послуг, ідей [17, с.42-43].

Проте, між ними слід відзначити цілий ряд відмінностей:

РЕКЛАМА PR. Реклама зорієнтована на здійснення продаж, тобто на конкретні дії споживачів. PR зорієнтований на створення привабливого для громадськості образу, який у свою чергу, буде сприяти зростанню продаж.

Інформація про ПЗНЗ розміщується виключно завдяки його актуальності як для вчителів, так і для учнів, батьків і громадськості. Обмежений в часі та обсязі PR-проект має на меті „закидання у громадський простір певних доз хороших новин”. Необмежений у часі та просторі – механізм безперервних взаємин з різними суспільними групами з різних причин, у тому числі і негативної якості. Реклама є односторонньою комунікацією, в якій підтримуються повністю суб'єктно-об'єктні відносини. Аудиторія є чистим об'єктом, вона „безгласна”, PR спирається на двосторонні відносини; важливо почути її „голос”.

Проте для іміджу ПЗНЗ використовуються й пропагандистські комунікативні технології. Різниця між пропагандою, яка є способом поширення педагогічних уявлень, цінностей та формування у людей бажаних (заданих) профорієнтацій, певного типу поведінки та дій [7, с.75], та PR полягає у тому, що метою пропаганди є залучення прибічників з обов'язковою ідентифікацією, суцільним ототожненням з ідеєю, що пропагується, PR ставить за мету встановлення відносин взаєморозуміння у реалізації спільних цілей. Матеріали PR є більш фактологічними, об'єктивними, менш упередженими та вільними від самозакоханості, ніж у рекламі та пропаганді.

ПРОПАГАНДА PR. Мета – створення руху домовленості між учасниками процесу, в тому числі і профільного. Пропаганда „виробляє” прихильників, має жорстку установку, намагається примусити людей прийняти певну точку зору, не цікавлячись, чи хоче цього людина. PR прагне розуміння, виявляє „зони співпадання” (суміщення) інтересів і створює умови для їх узгодження. Має м'яку установку, лише пропонує скористатися певною інформацією, а пізніше добровільно прийняти чи заперечити ті чи інші думки та ідеї. Інструментально пропаганда відрізняється від зв'язків з громадськістю та реклами тим, що має на меті змінити цінності, погляди, переконання реципієнта, тобто вона є більш професійною.

У свою чергу, зв'язки з громадськістю (PR) визначають як діяльність з установавання взаємовигідних, гармонійних відносин між організацією та громадськістю [14, с.201]. Мета такого роду діяльності – формування позитивного образу у вигляді ставлення до певного суб'єкта, події, дії. Реклама діє з метою ознайомлення, популяризації, розкриття переваг та збільшення обсягу продаж продукту. За об'єктом комунікативної дії пропаганда впливає на мережу соціального сприйняття, систему життєвих координат реципієнта, вона добивається від реципієнта належного бачення соціальних реалій (підкорення як ставлення, що готове втілитися в життя). Зв'язки з громадськістю мають справу з оцінкою реципієнта до суб'єкта, ставлячи за мету сформуванню позитивний образ суб'єкта, реклама ж орієнтується на окремо взяті ситуації та на вибір конкретного товару (дії).

Інструментально визначається й коло функцій кожної технології. Функції пропаганди – соціальний контроль, задавання вектору дій послідовникам, мобілізація та активізація свідомості, опосередкована боротьба з конкурентом. Функції PR – дослідження громадської думки та її формування, двосторонні комунікації, запобігання конфліктам, сприяння взаємній довірі, гармонізація взаємин рівноправних суб'єктів. Функції реклами – популяризація товару, його яскрава сигніфікація, надання йому образу максимальної актуальності порівняно з іншими товарами [1, с.226]. Концепт кожного з типів організації інфо потоків детермінує масштаб діяльності та широту функцій. Але при тому очевидним залишається той факт, що PR і реклама застосовують принцип альтернативи, тобто весь час, навіть частково, монополярна ситуація за своєю сутністю допускає наявність хоча й конкурентного, але все ж таки альтернативного образу чи товару. В пропаганді найчастіше конкурент трансформується у протилежну думку особи, тому потенційно існують тільки

дві можливості: прийняти позицію суб'єкта або його супротивника. Саме цим визначається контекст будь-якого послання пропаганди, PR і реклами: для пропаганди в центрі буде стояти послідовник/супротивник (сенс звернення – “ти за чи проти?”); для PR – партнер (сенс звернення – “ти мені довіряєш?”); для реклами – товар (сенс звернення – “ти мене купуєш?”) [5, с.28-32].

Технологічно всі концептуальні відмінності можна відобразити в параметрах тривалості та інтенсивності комунікації різних типів організації інфопотоків: пропаганда діє у довгостроковій перспективі, PR і реклама – у середньостроковій та короткостроковій відповідно. Ще одна відмінність пропаганди від PR та реклами полягає в тому, що існує єдність цінностей та переконань, картин бачення світу, у всіх суб'єктів комунікації у структурному ланцюгу суб'єкт – комунікатор. Ідентичні цінності, спільне бачення проблеми є умовою, без якої комунікативна схема пропаганди просто не працює. Інакше послання не будуть відображати настрої та нести відповідне смислове навантаження. Навпаки, оскільки PR і реклама продають образ, ставлення або товар, для них в меншій мірі суттєвим є, наскільки ідеологічно чисті зв'язки між суб'єктом та комунікатором [6, с.6]. Між пропагандою, PR та рекламою є також і спільні риси, оскільки в сучасному суспільстві влада полягає в тому, щоб називати речі своїми словами, а тому будь-яке повідомлення, що несе у собі номінацію, буде мати пропагандистський потенціал. Звичайно, цей потенціал буде залежати від готовності керівників ПЗНЗ, від якого воно виходить, від довіри до каналу інформації, який озвучує думку суб'єкта, від обсягу охоплених реципієнтів, від якості подання інформації (риторики), об'єктивної громадської значимості предмету повідомлення. Доки протистояння здійснюється на рівні думок, основну роль будуть відігравати PR та рекламні техніки. Якщо протистояння переходить на рівень колективних суб'єктів педагогічного колективу, – у справу втручається пропаганда [3, с.39]. Однак, існують і суто пропагандистські методи, які ні в якій мірі не можуть використовуватися у PR та рекламі: дезінформація, цензура і використання образу супротивника. Як правило, ці мобілізаційні методи застосовує тільки держава й лише в кризових ситуаціях [5, с.41].

У світі, де знання конструюються як накопичення, дискурс конституюється під впливом середовища на основі повторення послань із властивим їм ідеологічним зарядом, пропаганда – це дієвий спосіб вести іншого у світі багатьох, створюючи йому пристойну картину світу. Основна відмінність пропаганди від PR та реклами, таким чином, полягає в тому, що пропаганда за допомогою міфологем або раціональних пропозицій, їх знакової та агресивної експресії, повідомляє людині не “хто він”, а “хто він по відношенню до іншого”. Основні ознаки комунікативних технологій згідно запропонованих схем мають дещо умовний характер, але саме вони традиційно відмічаються більшістю сучасних авторів [13, с.28]. Отже, комунікативна профільна технологія це система заходів інформаційно-психологічного впливу на свідомість учасників ПЗНЗ в інтересах досягнення своїх цілей щодо впровадження профільного навчання.

Якщо вибудувати використання цих базових комунікативних технологій у певній послідовності відповідно до завдань профільної школи, то вийде наступний алгоритм. PR-комунікативні технології формують довіру батьків і громадськості до визначеного ПЗНЗ, створюють навчальне середовище для подальшого розвитку їх соціокомунікативної компетентності, поширюють інформацію з метою популяризації цінностей, освітніх послуг, інноваційних ідей закладу освіти. В успішних ПЗНЗ використовують найбільш вдалі методи і ресурси комунікативних технологій і сучасні автори все більше схиляються до ідеї деякого інтегрального комплексу соціокомунікативних технологій [15, с. 59].

Висновки. Таким чином, використання PR-технологій щодо розвитку соціокомунікативної компетентності керівників ПЗНЗ в умовах післядипломної освіти з метою створення профільно-компетентнісної школи передбачає прийняття в якості аксіоматичних декількох тверджень.

1. Інтереси тієї чи іншої групи людей беруться до уваги як реальний фактор суспільного життя в тому випадку, якщо члени групи усвідомлюють свою приналежність до неї; вони усвідомлюють власні інтереси як такі, що співпадають з інтересами всіх інших членів цієї групи; ці інтереси достатньо чітко сформульовані та артикульовані мовою, зрозумілою як для членів даної групи, так і для інших членів громади.

2. Інтереси людей, з представниками яких суб'єкт ПЗНЗ (кандидат на посаду керівника) входить у контакт переважно відрізняються від тих, що сам кандидат або його команда вважають нормальними, природними. Ні в якому випадку чужі інтереси не слід розуміти як щось неправильне, що підлягає придушенню, подоланню. Їх слід брати до уваги.

3. Будь-яка організація, в тому числі й ПЗНЗ, що представляє інтереси якоїсь групи населення, окрім виконання своєї прямої статутної функції, має свої власні цілі, які відрізняються від тих, заради

яких ця організація була створена. Ці цілі виникають не з чієїсь волі, а згідно з об'єктивними законами існування будь-якої організації.

4. В ситуації спілкування з представниками організації, що виражає інтереси якоїсь групи населення, слід враховувати міру розходження інтересів тих, з ким організація вступає у контакт; сформулювати представлені інтереси так, щоб партнер з переговорів міг узгодити з ними як представлені, так і власні інтереси.

Література

1. Бабич-Декань О. Проблема використання політичного Паблік Рілейшнз у системі технологічного забезпечення сучасної соціальної політики / О. Бабич-Декань // Вісник Української академії державного управління. – 1999. – № 2. – С. 224-230.
2. Бебик В. Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка паблік рилейшнз / В. Бебик. – К. : МАУП, 2005. – 440 с.
3. Беленкова А.А. PR остой пиар / А. А. Беленкова. – М. : НТ Пресс, 2006. – 256 с.
4. Борисов Б.Л. Технология рекламы и PR / Б. Л. Борисов. - М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 624 с.
5. Бойко О. Аналіз інформаційно-комунікативних технологій як механізму досягнення політичного результату / О.Бойко. – Чернівці, 2005.
6. Дем'яненко М. Вибори і новітні інформаційні технології (Інформатизація виборчих процесів) / М. Дем'яненко // Голос України. – 28 лютого 2001. – С. 6.
7. Игнатьев Д. Настольная энциклопедия Public Relations / Д. Игнатьев, А. Бекетов, Ф. Сарокваша. - М. : Альпина Паблишер, 2003. –229 с.
8. Карпунин О.И. "Паблік рилейшнз" как информационный менеджмент / О. И. Карпунин // Социально-политический журнал. – 1998. – №4. – С. 139 - 150.
9. Катлип С. М. Паблік рилейшнз. Теория и практика / Пер. с англ. / С. М. Катлип, А. Х. Сентер, Г. М. Брум – М. : Изд.дом „Вільямс”, 2000. – 624 с.
10. Ковлер А.И. Избирательные технологии: российский и зарубежный опыт / А. И. Ковлер. – М., 1995.
11. Куліш А.П. Практика PR по-українському” / А. П. Куліш. –К. :АДЕФ–Україна, 2005. – 335 с.
12. Моисеев В.А. Паблік рилейшнз – средство социальной коммуникации (теория и практика) / В. А. Моисеев. – К. : Дакор, 2002. – 506 с.
13. Оливер С. Стратегия в паблік рилейшнз / С. Оливер. - СПб.: изд.дом „Нева”, 2003. – 160 с.
14. Ольшанский Д.В. Политический PR / Д. В. Ольшанский – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
15. Римар Н. Використання засобів політичної реклами та Паблік Рілейшнз у боротьбі за політичну Владу / Н. Римар // Людина і політика. – 2002. - №4. – С. 58 - 62.
16. Связи с общественностью как социальная инженерия / Под ред. В. Ачкасовой, Л. Володиной. - СПб.: Речь, 2005. –336 с.
17. Стратегія і тактика комунікацій із громадськістю / За ред. В. Королька. – К., 2003. – 216 с.

УДК 37. 034: 373. 5: 377

ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Д.Є.Воронин

Анотація. В статті розкривається трактування науковцями сутності структури готовності майбутніх учителів до фахової діяльності.

Ключові слова: фізична культура, майбутні учителі.

Аннотация. В статье раскрывается трактовка научными работниками сущности структуры готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: физическая культура, будущие учителя.

Annotation. In the article interpretation of essence of structure of readiness of future teachers opens up research workers to professional activity.

Keywords: physical culture, future teachers.

Постановка проблеми. Реформування вищої школи має на меті розв'язання проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів, здатних до ефективної роботи в умовах ринкової економіки. Підготовка вчителя являє собою процес, спрямований на досягнення кінцевого

результату, обумовленого соціальним замовленням суспільства, який виражається у понятті “готовність вчителя до професійної діяльності”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблему готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності розробляли чимало науковців [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Проте досліджень щодо готовності вчителів фізичної культури до туристсько-краєзнавчої діяльності зі школярами в доступній літературі ми не знайшли.

Мета роботи – на основі теоретичного аналізу виявити структурні елементи готовності майбутніх учителів фізичної культури туристсько-краєзнавчої діяльності.

Результати дослідження та осмислення. У психолого-педагогічній літературі для характеристики здатності людини до певної діяльності користуються поняттям “готовність”. Прогрес у дослідженні проблеми готовності майбутніх учителів до їх професійної діяльності спостерігається з кінця 50-х років минулого сторіччя. Цей період характеризується розробкою науковцями змісту поняття та структури готовності вчителя до педагогічної діяльності. Так, Н.В.Кузьміна [3] готовність до професійної педагогічної діяльності тлумачить як складне соціально-психологічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Серед структурних компонентів означеного виду готовності вона виділяє конструктивний, організаційний, комунікативний. Авторка трактує конструктивну діяльність вчителя як таку, що пов’язана з відбором, композицією, проектуванням навчально-виховного матеріалу, складання планів – тобто це основа, на якій будується організаційна і комунікативна діяльність учителя. Конструктивна діяльність вчителя, на думку дослідниці, повинна включати проектування змісту майбутньої активності, системи і послідовності власних вчинків, а також системи і послідовності дій тих, хто навчається.

А.І.Щербаков [9] у структурі педагогічної діяльності поряд з конструктивною, організаційною і комунікативною функцією виокремлює ще інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну і дослідницьку (гностичну) функції.

Інші науковці [2] інтерпретують готовність як якісний показник саморегуляції особистості на фізіологічному, психологічному, соціальному рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини. Вчені вважають, що готовність – це вибірково прогнозуюча активність особистості на стадії її підготовки до діяльності, яка починається з моменту визначення мети на основі усвідомлення потреб та мотивів і розвивається відповідно до визначених особистістю плану, настанов, загальних моделей наступних дій, які втілюються у предметні дії і відповідають чітко визначеним засобам і способам діяльності.

У педагогіці при дослідженні різних видів діяльності за основу беруть характеристику готовності як складової структури, до складу якої входять мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти [2]. Готовність майбутніх фахівців фізичного виховання до професійної діяльності характеризується вченими як цілісний прояв особистості, комплекс необхідних знань, умінь і здібностей, результат професійної освіти та виховання, соціальної зрілості особистості, компонентами якої виступає психологічна, науково – теоретична, практична, фізична і психофізична готовність [6]. В.І.Наумчук [5, с.25], погоджуючись з рядом науковців, що досліджують питання професійної підготовки вчителів, розглядає професійну готовність як інтегративне стійке утворення, яке проявляється на основі сформованості потреб і здібностей та характеризується соціально-нормативним рівнем суспільних відносин у системі функцій індивіда, що визначає його ставлення до діяльності та її результативність.

Педагогічна діяльність – це складний багатофакторний процес виконання системи дій для вирішення різноманітних навчально-виховних завдань. Тому підготовка до педагогічної діяльності є складною цілісною багатосторонньою динамічною системою, що функціонує у відповідності із завданнями, принципам підготовки спеціалістів [1, с.44]. Як вважає О.А.Абдулліна [1, с.44], мета загальнопедагогічної підготовки – це формування учителя, що володіє основами педагогічної теорії і загальнопедагогічними вміннями і навичками. Загальнопедагогічна підготовка забезпечує студентам наукове пізнання і оволодіння педагогічною діяльністю, закладає загальнотеоретичний фундамент для подальшої самоосвіти і підвищення кваліфікації учителя.

Л.П.Сущенко [7, с.211] вводить у науковий обіг поняття «особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту» – це науково обґрунтована система суб’єкт – суб’єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу і яка інформаційно навантажена за змістом, індивідуалізована за формою, інтенсивна у часовому вимірі, має за мету формування смислової парадигми особистості майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту.

В останні роки у зв'язку з піднесенням національно-культурного відродження українського народу та розвитком освіти і наукових знань, значно підвищився інтерес до туристично-краєзнавчої діяльності, що стало поштовхом для дослідження науковцями проблеми підготовки майбутніх учителів до згаданого виду діяльності. Аналіз дисертаційних досліджень з питань готовності вчителів до туристсько – краєзнавчої діяльності показав, що готовність до краєзнавчої роботи вченими [4, с.98] визначається як інтегральна властивість особистості педагога, основними структурними компонентами якої є мотиваційно-ціннісні установки вчителя на реалізацію функцій краєзнавства як засобу зв'язку навчання і виховання з життям, а також сукупність професійно значущих знань та вмінь [4, с.62]. У роботі наголошується на домінуванні мотиваційного компонента готовності, складовими якого є соціально-ціннісні потреби, соціально-ціннісні інтереси та соціально-ціннісні прагнення. Когнітивний компонент тут представляється як система необхідних знань, на яких базується краєзнавча робота вчителя, синтезом краєзнавчих, психолого-педагогічних та методичних знань. Операційний компонент готовності становить сукупність спеціальних умінь, яким властиві конкретно – методичні та загально-педагогічні уміння [4, с.58-60].

Готовність до краєзнавчо-туристської роботи О.В.Тімець [8] пояснює як об'єднання в складну структурну систему мотивів, рис характеру, ставлення, інтересу до краєзнавчо-туристської роботи, професійних знань, умінь і навичок, досвіду. Цілісність цієї системи визначається повноцінним розвитком кожного з компонентів, тобто взаємно обумовлюється єдністю афективного, когнітивного і технологічного компонентів у структурі готовності особистості до відповідного виду діяльності. Автор вважає, що для створення цілісної системи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчо-туристської діяльності афективний компонент повинен включати мотиви позитивного ставлення, риси характеру, якості особистості, інтерес до краєзнавчо-туристської роботи: когнітивний компонент готовності до здійснення туристсько-краєзнавчої роботи в своєму складі містить необхідний обсяг знань про суть, форми, рівні, засоби, способи вивчення рідного краю, поєднання програмного матеріалу з географії і біології з краєзнавчою інформацією, виховання засобами краєзнавчо-туристської роботи. Щодо технологічного компонента готовності до здійснення краєзнавчо-туристської роботи, то він повинен містити необхідний обсяг умінь, навичок, засвоєння технології здійснення краєзнавчо-туристської роботи, операцій, алгоритмів, програм діяльності, вміння використовувати краєзнавчий матеріал під час уроків, вміння налагоджувати контакти в учнівському колективі, керувати колективом [8, с.101].

Висновки. Аналіз наукової літератури з питань готовності вчителів до різних видів діяльності свідчить про те, що вчені по-різному підходять до визначення та характеристики її структурних компонентів. Дослідження готовності до різних видів педагогічної діяльності виявило, що домінантними елементами є мотиваційний, операційний, вольовий та оцінний компоненти. Інші вчені вважають, що готовність до педагогічної діяльності повинна складатися із конструктивного, організаційного, комунікаційного, а також мотиваційного, інформаційного, розвивального, орієнтаційного, мобілізаційного та дослідницького компонентів. Готовність вчителів фізичної культури до професійної діяльності є системним утворенням і характеризується психологічною, науково-теоретичною, практичною, фізичною і психофізіологічною готовністю. Цілісність системи готовності до краєзнавчо-туристської діяльності визначається одними вченими складом мотиваційного, когнітивного та операційного компонентів, іншими – афективного, когнітивного і технологічного елементів.

Література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
2. Дьяченко М.И. *Психологические проблемы готовности к деятельности* / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
3. Кузьмина Н.В. *Методы системного педагогического исследования* / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 170 с.
4. Міщенко Т.М. *Педагогічні основи підготовки учителів до краєзнавчої роботи в сільській малокомплектній школі* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. М. Міщенко – Терноп. держ. пед. ун-т ім. В.І.Гнатюка. – Тернопіль, 2001. – 243 с.
5. Наумчик В.І. *Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор* : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. І. Наумчик. – Терноп. держ. ун-т В.І. Гнатюка. Тернопіль, 2002. – 19 с.
6. Окса М.М. *Генеза вивчення загально педагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті* : [Монографія] / М. М. Окса. – Мелітополь : МДПУ, 2004. – 313 с.

7. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [Монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.
8. Тімець О.В. Підготовка майбутніх учителів географії і біології до краєзнавчо-туристської роботи з учнями : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Тімець. – Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПНУ. – К., 2001. – 216 с.
9. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – М. : Просвещение, 1967. – 266 с.

УДК 378.147:629.735.05(045)

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВІОНІКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Н.В.Глушаниця

***Анотація.** В статті обґрунтовується наукове і практичне значення іноземної професійно-комунікативної компетенції у підготовці майбутніх авіаційних інженерів, а також визначається зміст понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентність”, „професійна компетентність”.*

***Ключові слова:** компетентність, компетенція, професійна компетентність.*

***Аннотация.** В статье обосновывается научное и практическое значение иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в подготовке будущих авиационных инженеров, а также определяется содержание понятий "компетенция", "компетентность", "профессиональная компетентность".*

***Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональная компетентность.*

***Abstract.** In the article the scientific and practical value of foreign professional and communicative competence in the training of future aviation engineers, and defined the meaning of "competence, competence, expertise, professional competence is.*

***Keywords:** competence, competence, professional kompetentnist.*

Актуальність теми дослідження. У зв'язку з польотами українських пілотів за кордон та західних авіакомпаній в Україну, підвищуються вимоги до володіння англійською мовою, спеціальною термінологією фахівцями авіаційної галузі. Україна стала членом Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) в 1992 році та зобов'язана виконувати всі вимоги цієї організації, включаючи й вимоги щодо мовної підготовки. 27 листопада 2003 року була прийнята Поправка 164 до Додатку 1 «Видача свідоцтв авіаційному персоналу». Відповідно до пункту 1.2.9.4. цього документа, починаючи з 5 березня 2008 року, пілоти літаків та гелікоптерів, диспетчери повітряного руху та оператори авіаційних станцій повинні вміти спілкуватись англійською мовою та розуміти її на 4 робочому рівні (всього визначено шість рівнів, 4-й рівень є мінімально достатнім для виконання польотів на міжнародних повітряних трасах). Таким чином, володіння англійською мовою фахівцями авіаційної сфери є обов'язковою умовою їхньої підготовки до здійснення польотів на міжнародних трасах, що визначено ІКАО для всіх країн.

Об'єктом нашого наукового інтересу є майбутні бакалаври з авіоніки. Освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускників цього освітньо-кваліфікаційного рівня передбачено наявність у нього знань щонайменше однієї з іноземних мов на рівні професійного і побутового спілкування, вмінь елементарно спілкуватись іноземною мовою на теми із загальних питань спеціальності, читати та реферувати оригінальні, суспільно-політичні та загальнонаукові тексти за фахом, роботи з іноземною літературою, обміну досвідом з фахівцями галузі з інших країн, писати особисті та прості ділові листи, працювати з експлуатаційною і ремонтною документацією до авіаційної техніки (інструкції та документація підготовлені англійською мовою). Володіння іноземною мовою дозволить фахівцеві самостійно поглиблювати авіаційно-технічні знання, вдосконалювати технологію технічного обслуговування та ремонту авіоніки, підвищувати ефективність іноземного фахового спілкування. Ґрунтовність знань з англійської мови, таким чином, є важливою професійною характеристикою спеціалістів даного напрямку, про що свідчать і їхні посадові інструкції. Так, зокрема в посадових інструкціях авіаційного техніка з приладів та електроустаткування відділу оперативного технічного обслуговування зазначається, що «на посаду

авіаційного техніка з приладів та електроустаткування (далі «авіатехнік з ПЕ») відділу оперативного технічного обслуговування призначається особа, яка має авіаційно-технічну освіту відповідного фаху, володіє англійською мовою в обсязі, необхідному для виконання своїх посадових обов'язків». Авіатехнік з ПЕ повинен добре знати перелік та зміст нормативно-технічної документації, яка видається англійською мовою (АММ – Aircraft Maintenance Manual, ІРС – Illustrated Parts Catalog, SSM – Systems Schematic Manual, SWPM – Standard Wiring Practice Manual, WDM – Wiring Diagram Manual, MEL – Minimum Equipment List), вимоги до регламенту технічного обслуговування повітряних суден. Записи у бортовому журналі щодо перевірки технічного стану повітряного судна та усунення несправностей здійснюються також англійською мовою. Фахівець з авіоніки має постійно працювати над удосконаленням рівня володіння писемною та усною формами англійської мови, оскільки він діагностується не лише під час співбесіди при влаштуванні на роботу, а й при підвищенні категорії. Отже, для майбутніх авіаційних інженерів оволодіння знаннями фахової термінології та набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для спілкування у професійній сфері є функціональною необхідністю. Виникає нагальна потреба у формуванні іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців авіаційної сфери, що зумовлює й принципово нові підходи щодо обґрунтування стратегії, визначення змісту та добору методів викладання навчальних дисциплін «Іноземна мова», «Іноземна мова професійного спрямування».

Однак важливі питання теорії та методики формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх інженерів авіаційної галузі залишаються недостатньо вивченими. Аналіз наукових праць із даної проблеми свідчить про недостатнє її опрацювання. Відсутні спеціальні наукові дослідження, присвячені професійній підготовці бакалаврів з авіоніки на основі компетентнісного підходу.

Необхідність дослідження даної проблеми в теоретичному та прикладному аспектах зумовлена низкою суперечностей, які існують між: вимогами суспільства до іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів з авіоніки та рівнем знань, умінь і навичок випускників навчальних закладів; потребою сучасного ринку у фахівцях, які володіють професійними та особистісними якостями, необхідними для успішної професійної діяльності та недостатнім рівнем їх сформованості у випускників навчальних закладів; наявним рівнем знань, умінь і навичок випускників та рівнем знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного вирішення поставлених перед ними завдань; реальною ситуацією викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі та навичками й уміннями, необхідними для сучасного фахівця під час виконання професійних завдань в умовах іншомовного середовища; доцільністю розробки й обґрунтування методики формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів з авіоніки та недостатньою розробленістю цієї проблеми.

Таким чином, актуальність теми наукового дослідження, недостатність її розробки педагогічною наукою та практикою, наявність суперечностей у системі підготовки інженерів авіаційної галузі зумовлюють нагальну потребу щодо формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів з авіоніки, чим і зумовлений наш інтерес до даної теми.

Мета дослідження – обґрунтування моделі формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх бакалаврів з авіоніки в умовах технічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Знання із спеціальної англійської мови необхідні фахівцям, які працюють в авіаційній галузі. Володіння нею визначається як професійна необхідність, тому що спеціалісти даної сфери беруть участь у специфічній комунікації. У документі 9835 ІКАО чітко визначено зміст та обсяг володіння фахівцями авіаційної галузі англійською мовою. ІКАО рекомендує приступати до вивчення авіаційної англійської після досягнення авіаційним спеціалістом 3-го рівня за шкалою ІКАО. З огляду на зазначене, підготовку майбутнього авіатехніка з ПЕ слід починати з вивчення загальної англійської. Це зумовлено тим, що коли студент не володіє іноземною мовою як засобом формування і формулювання думок в межах повсякденного спілкування, він постійно відчуватиме труднощі при оволодінні авіаційно-технічною термінологією, в роботі із сучасною науково-технічною періодикою. На нашу думку, методично та змістово доцільним є вивчення англійської мови професійного спрямування тоді, коли студенти вже мають достатні знання з фахових дисциплін. В іншому випадку несформованість у них понятійної бази ускладнюватиме лінгвістичну роботу із спеціалізованими текстами, створюватиме інтелектуально-професійні бар'єри для досягнення взаєморозуміння, що в кінцевому результаті призводить до зниження ефективності навчання.

Практика роботи у системі вищої технічної освіти свідчить також про те, що ефективність професійно орієнтованого навчання іноземної мови значною мірою зумовлюється готовністю самого викладача-філолога здійснювати фахову, а не лише лінгвістичну підготовку студентів. Однак навіть за високого рівня їхньої викладацької вмотивованості не завжди вдається досягти очікуваних результатів. Це можемо пояснити тим, що у більшості викладачів іноземних мов розвинені гуманітарні здібності, що певною мірою зумовлює труднощі при оволодінні змістом технічних дисциплін. Вони навчають мові, а не спеціальності. Однак, як зазначають деякі зарубіжні вчені, їм і не потрібно це робити, адже викладачі іноземних мов не повинні ґрунтовно, досконало вивчати технічні дисципліни [1]. Їм достатньо знати базові поняття, фундаментальні принципи певної спеціальності, а тому формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції у майбутніх бакалаврів з авіоніки значною мірою залежить від злагодженої співпраці викладачів кафедр іноземних мов та викладачів випускних кафедр.

Підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, які працюють в авіаційній галузі, здатних до ефективної самореалізації, самоосвіти, самовдосконалення забезпечує компетентнісний підхід. МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у 2008 році створено „Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти”, в основі нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [2; 2-8]. Саме компетентнісний підхід покладено в основу модернізації сучасної вищої освіти, оскільки якість освіти виявляється саме в компетентності випускника. А тому освітня діяльність вищих навчальних закладів має бути спрямована головним чином на результати освіти: отримані студентами знання, компетенції та навички, вміння самостійно здобувати нові знання, прагнення до самоосвіти.

Поняття «компетенція» та «компетентність» введено до наукового обігу в 1958 році. Це було пов'язано із запуском штучного супутника Землі в СРСР у жовтні 1957 року. Даний факт був свідченням ґрунтовності та результативності як наукових досліджень, та професійної підготовки інженерів у системі вітчизняної вищої освіти. Це відбувалось тоді, коли американське суспільство перебувало в стані глибокої кризи. Саме некомпетентністю педагогів пояснювали неспроможність фахівців ефективно працювати в різних сферах економіки. Тому проблема дослідження та формування компетенцій була спрямована на підвищення якості навчання спеціалістів, їх підготовку до успішного вирішення складних професійних завдань, розроблення оптимальної системи тестування для студентів. Деякі дослідники дотримуються думки про таку закономірність: інтерес до проблеми дослідження компетенцій зростає саме в період кризи в економіці, освіті та культурі [3, с. 15].

Важливе значення в розвитку теорії компетенцій мала розробка концепції підготовки педагогічних кадрів на основі компетентнісного підходу (Competency-Based Teacher Education). У 1997 році було започатковано програму „Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” (скорочена назва „DeSeCo” [4].

Ідеї компетентнісно орієнтованої освіти – предмет наукового пошуку зарубіжних вчених (В.Болотов, В.Краєвський, В.Серіков, А.Хуторський та ін.). Аналіз сутності зазначеного феномена, характеристику його складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О.Локшиної, О.Пометун; уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти розкрита О.Савченко; сучасні тенденції розвитку змісту освіти у зарубіжних країнах аналізувалися О.Овчарук та Я.Кодлюк. Проблема застосування компетентнісного підходу розглядають вчені-педагоги В.М.Аніщенко, В.І.Байденко, В.І.Бондар, Є.В.Бондаревська, М.С.Волошина, Т.В.Добуцько, Б.Д.Ельконін, О.Л.Жук, І.О.Зимня, Н.Н.Обозов, М.В.Попова, І.Д.Фрумін, Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців - І.Драча, І.Бабина, П.Бачинського, Н.Бібік, Г.Гавришак, І.Гудзик, Н.Дворнікової, Я.Кодлюк, О.Локшиної, С.Ніколаєнко, О.Овчарук, Л.Пильгун, О.Пометун, І.Родигіна, К.Савченко, О.Садівник, Л.Сень, С.Сисоевої, О.Ситник, Т.Смагіної, Г.Терещук, С.Трубачової, Н.Фоменко та інших. Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж.Равен, Дж.Боуден, С.Маслач, М.Лейтер, Е.Шорт, Е.Тоффлер, Р.Уайт, А.Бермус, Р.Хайгерті, А.Мейхью та інші.

М.Г.Артюмова умовно поділяє процес розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання на три етапи: перший етап (1960-70-ті роки ХХ століття) – вперше в науковій літературі з'являються поняття „компетентність”, „компетенція” і розпочинається наукова робота над вивченням та систематизацією

різних видів компетентностей. Другий етап (1970-90-ті роки ХХ століття) – створено перелік ключових компетенцій. Третій етап (кінець 80-х –початок 90-х рр. ХХ ст.) – була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. У вітчизняній педагогіці визнано три види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу: ключові, міжпредметні і предметні. Метою освіти стає формування ключових компетенцій (компетентностей), які повинні підготувати студентів до подальшої успішної професійної діяльності.

У сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція». Поняття компетентності та компетенцій досить часто розглядаються спеціалістами різних сфер як синоніми. Ряд науковців розрізняють ці поняття. Відомі російські педагоги В.В.Раєвський, А.В.Хуторський вважають, що компетенції – складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Окремими вченими узагальнено декілька підходів до визначення цих понять: обидва терміни вживаються як синоніми (Т.Гудкова, С.Дружилова, О.Зеєр, А.Миролюбов та ін.); компетенції вважають складниками компетентності (К.Махмурян, І.Перестороніна, В.Софронова та ін.). С.Е.Шишов, В.А.Кальней, І.Г.Галаміна, В.І.Байденко, Ю.В.Фролов, Д.А.Махотін, Дж.Рамен, С.Бондар трактують поняття компетенції як здатність особи виконувати завдання та обов'язки відповідно до вимог, установлених у межах конкретної професійної діяльності. Н.Ф.Тализіна, Н.Т.Печенюк, Л.Б.Хіхловський, В.Д.Шадриков, Р.К.Шакуров, В.М.Шепель вважають, що поняття «знання», «уміння» та «навички» неточно розкривають поняття «компетентність», на їх думку, «компетентність» припускає володіння знаннями, уміннями, навичками та життєвим досвідом [5; 6; 7.]

Аналіз досліджень науковців дозволив дійти висновку, що у визначеннях компетенції спільним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, з якими особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи. Таким чином, зміст понять «компетенція» та «компетентність» взаємозумовлені та взаємопов'язані. Без знань немає компетенції, але потрібні навички і уміння, щоб застосувати їх у професійній діяльності.

Учені використовують поняття «компетенція» для визначення меж діяльності спеціаліста, а «компетентність» – для оцінки якості його діяльності. Ми погоджуємось з цією думкою. На наш погляд, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість ефективного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми, здатність до діяльності.

Проблема формування професійної компетентності вивчається у різних аспектах. Л.Л.Вербицький, М.К.Кабардов досліджували професійну компетентність як суму знань, умінь і навичок без урахування мотиваційно-потребнісної сфери особисті. Методологічні та теоретичні аспекти формування професійної компетентності вивчали Є.Зеєр, А.Маркова, П.Шендерей, К.Абульханова-Славська. Професійну компетентність через призму особистості фахівця, залучаючи людину до загального світу цінностей, у просторі яких людина реалізує себе як професіонал, вивчали І.Д.Бех, Т.Г.Браже, Б.С.Гершунський, В.В.Радул та ін. Проблема підвищення управлінської компетентності керівників закладів освіти знайшла своє відображення у працях сучасних вітчизняних і зарубіжних учених – С.Я.Батишева, В.С.Лазарева, Т.П.Афанасьєва, І.О.Єлісеєва, Г.В.Єльнікової, В.І.Маслова, Л.М.Калініна, Т.Г.Браже, П.М.Щербаня, І.А.Колеснікова та ін. До питання про формування професійної компетентності студентів спрямовують наукові погляди Б.Боденко, М.Волошина, І.Зимня, Б.Ельконін, Н.Кузьміна, А.Маркова, Ю.Татур, Т.Туркіна, С.Шишов.

Концепцію професійної компетентності, до складу якої належить іншомовна компонента, пропонує В.Теніщева. Проблему формування іншомовної комунікативної компетентності досліджували Т.Аванесова, А.Астадур'ян, Л.Борозенець, Н.Гавриленко, О.Григоренко, М.Євдокімова, В.Зикова, О.Іскандарова, Е.Комарова, Т.Кускова, Н.Кучеренко, Т.Лопатухіна, Т.Лучкіна, Ю.Маслова, Р.Мільруд, А.Самсонова, О.Фадейкіна, Л.Фішкова, Л.Халяпіна, І.Цатурова, М.Шишлота ін. Ототожнення понять "формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей" та "професійна компетентність фахівця" відбувається у працях А.Андрієнко, Е.Бібікової, Ю.Солоднікової, О.Кравченко та С.Скляррової, Н.Ізорія.

Іншомовна комунікативна компетенція розглядається як сукупність трьох компетенцій: мовної, мовленнєвої та соціокультурної. Під мовною компетенцією слід розуміти лінгвістичні знання особистості і її вміння володіти ними. Мовна компетенція включає мовні знання (лексичні, граматичні), мовленнєві вміння (фонетичні та орфографічні) і відповідні соціокультурні знання (країнознавчі та лінгвокраїнознавчі). Мовленнєва компетенція передбачає вміння формувати й виражати думку за допомогою мовних засобів, здатність сприймати і формулювати висловлювання іноземною мовою. Мовленнєва компетенція включає чотири види комунікацій: аудіювання,

говоріння, читання і письмо. Компетенція у говорінні – це компетенція в діалогічному та монологічному мовленні. При вивченні іноземної мови студенти напряму «Авіоніка» вивчають фахову термінологію, оволодівають вмінням читати і перекладати науково-технічні тексти, працювати з довідковою літературою, іноземними науковими статтями, які є важливим джерелом наукової інформації. Адаже недостатня інформованість авіаційного інженера у сучасних умовах призводить до його некомпетентності. Під час навчання студенти повинні оволодіти навичками письма, щоб успішно виконувати свою професійну діяльність (ведення ділового листування, записи у бортовому журналі здійснюються англійською мовою). Проте більшість студентів не володіє розмовною англійською мовою, не вміє чітко і докладно висловити свої думки. Здатність та готовність вести професійне спілкування іноземною мовою є необхідною умовою успішного виконання функціональних обов'язків авіатехніками, тому що вони здійснюють технічне супроводження літака в складі льотного екіпажу. А тому у майбутнього авіаційного фахівця необхідно формувати вміння користуватися обома формами мовлення.

Оволодіння комунікативною компетенцією є неможливим без оволодіння студентами певним обсягом інформації про культуру народу, мову якого вивчають. У зв'язку з цим компонентом змісту навчання поряд з комунікативною компетенцією виступає також і соціокультурна. Соціокультурну компетенцію слід сприймати як обізнаність в сфері культур і цивілізації сучасного світу та вміння обмінюватися даними знаннями іноземною мовою.

Отже, можемо зробити **висновок**, що метою навчання іншомовного мовлення – є забезпечення активного володіння майбутніми авіаційними інженерами іноземною мовою як засобом формування і формулювання думок у галузі повсякденного спілкування та в галузі відповідної спеціальності [8]. Тобто маємо формувати і засобами мовного навчання як компетентного фахівця. Під професійною компетентністю майбутнього фахівця авіаційної сфери ми розуміємо сукупність знань, умінь зі спеціальності, готовність їх застосувати в практичній діяльності, вміння самостійно отримувати нові знання, професійно значимі особистісні якості, здібності та досвід діяльності у відповідній сфері. Професійна компетентність розвивається в процесі діяльності. Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями. Іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне особистісно-професійне новоутворення; взаємодія мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Іншомовна компетентність являє собою комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти особистості, здатність і готовність здійснювати ефективну професійно спрямовану іншомовну комунікацію. Формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх авіаційних інженерів слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки.

Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності слід розробити такі навчальні програми, які будуть враховувати вимоги нових освітніх стандартів і орієнтуватися на формування професійних компетентностей згідно з європейськими рамками кваліфікацій.

Література

1. Hutchinson T., Waters A., English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. – Cambridge University Press, 1987. – 168p.
2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За загальною редакцією В. Д. Шинкарука. Укладачі: Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло, Л. О. Коголовець, Н. І. Тимошенко. – К. : МОН України, ІТІЗО, 2008. – 36 с.
3. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). – Ростов-н/Д. : Рост. Гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
4. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.”, 2003. – 296 с.
5. Тальзина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. //В сб.: В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее. Всесоюзное общество «Знание», Политехнический музей, НИИ проблем высшей школы. – М., «Знание», 1986. – 108 с.
6. Тальзина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Тальзина, Н. Т. Печенюк, Л. Б. Хихловский. – Саратов, изд. Саратовского университета, 1987. – 173 с.
7. Шапошников К.В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : Автореферат дис. ...канд. пед. Наук / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.

УДК 378.064:371.311

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Н.В.Добіжа

Анотація: У статті розглядаються принципи підвищення ефективності індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Ключові слова: індивідуальний стиль педагогічного спілкування, ефективний стиль спілкування, психологічні та комунікативні бар'єри, компенсаторний механізм, динамічність стилю спілкування, принципи педагогічного спілкування.

Аннотация: В данной статье рассматриваются принципы повышения эффективности индивидуального стиля педагогического общения.

Ключевые слова: индивидуальный стиль педагогического общения, эффективный стиль общения, психологические и коммуникативные барьеры, компенсаторный механизм, динамичность стиля общения, принципы педагогического общения.

Annotation: In the article there are examined the principles of efficiency increase of the individual style of pedagogical communication.

Keywords: individual style of pedagogical communication, effective style of communication, psychological and communicative barriers, compensatory mechanism, dynamic of the style of communication, principles of pedagogical communication.

Постановка проблеми. Одним із основних завдань учителя є формування ключових компетентностей, важливих для багатьох сфер життя, складових успішного розвитку особистості. Ефективним засобом у розв'язанні цього завдання виступає педагогічне спілкування. Успішне педагогічне спілкування є основою професійної діяльності вчителя; відіграє важливу роль у соціалізації учнів, їх особистісному зростанні; створює сприятливий психологічний клімат на уроці, підвищує мотивацію учнів; приносить учителю задоволення від своєї професійної діяльності.

Різного роду порушення в спілкуванні учня і вчителя пригнічують творчий потенціал дитини, яка саморозвивається, спричиняють негативні відчуття, асоціальні форми поведінки учнів, напружені афектні стани вчителів, що супроводжуються в найбільш гострих випадках невротичними реакціями, соматичними і психічними захворюваннями.

Як зазначає Л.Ц.Кагермазова, будь-яке спілкування відрізняється не тільки певним змістом, але і формою. Якщо зміст спілкування відображає цільові установки обміну інформацією, то форма — це характер взаємодії людей, їх ставлення один до одного. Вирішальне значення має зміст спілкування, його наповнення значними смислами, оскільки навіть ефективна його форма не зможе привести до необхідних результатів. І, навпаки, невдало вибрана форма спілкування здатна применшити або зовсім звести нанівець його смислове навантаження.

Не кожен учитель усвідомлює, що причина такого нерозуміння між ним та учнями полягає в наявності психологічних та комунікативних бар'єрів у процесі педагогічного спілкування.

Подоланню цих бар'єрів сприяє вироблення в учителя індивідуального стилю спілкування. Саме сформованість його у майбутнього фахівця підвищує мотивацію учнів, встановлює комфортний психологічний клімат у колективі, оптимізує навчальну діяльність учнів, формує в них позитивний досвід взаємин, та й самому вчителю приносить відчуття самореалізації, задоволення та радості від своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній теорії та практиці вагомий внесок у дослідження даної проблеми зробили А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, І.О.Синиця. Уточнення поняттєво-категоріального апарату, систематизація наукових даних з проблеми пов'язані з іменем В.А.Кан-Калика (80-90 роки ХХ-го століття). Дефініція «професійно-педагогічне спілкування», введена вченим, дозволяє розглядати педагогічне спілкування як один з видів фахової взаємодії. Автором здійснено характеристику найбільш поширених у педагогічній практиці стилів

професійно-педагогічного спілкування. Теорія і практика педагогічного спілкування отримали подальший розвиток у діяльності І.А. Зязюна та його учнів, які на засадах педагогіки співробітництва досліджують особливості встановлення контакту, проблему вирішення конфліктних ситуацій, розглядають педагогічне спілкування як суб'єкт-суб'єкту взаємодію. Г.М.Сагач обґрунтовує значущість знань з риторики у фаховій діяльності педагогічних працівників, визначає роль професійного мовлення як інструмента формування особистості студента, розвитку його мислення. Н.М.Соболь, В.М.Теслюк, Г.М.Мешко розглядають професійне спілкування як специфічний вид діяльності та висвітлюють його психологічні механізми.

Проблему педагогічного спілкування досліджували зарубіжні вчені М.Аргіл, Г.Баннер, Е.Врегг, Д.Ейсенсон, П.Екман, Х.Кеннон, Д.Крістал, І.Салбергер, Б.Скіннер, В.Фрізен, Р.Харрісон. Вони розглядали питання педагогічного такту, етики вчителя; вивчали особливості емоційного впливу педагога на студентів; приділяли увагу процесові формування вербальних умінь майбутнього фахівця, обґрунтовуючи при цьому використання мовного середовища.

Важливим чинником формування у студентів стилю педагогічного спілкування є вербально-комунікативна культура педагогів. Окремі аспекти цієї проблеми ґрунтовно досліджували О.О.Гаврилюк, Т.В.Дорошенко, А.Й.Капська, І.І.Комарова, Л.Криницька, І.Мачуська, А.М.Москаленко, Л.С.Нечепоренко, В.Г.Пасинок, М.І.Пентиліук, Г.В.Скुरатівська, А.М.Уварова, С.В.Цінько.

У рамках особистісного підходу стиль спілкування визначається як індивідуально стабільна форма комунікативної поведінки людини, яка проявляється в будь-яких умовах взаємодії (О.О.Бодальов, В.М.Галузяк, Л.В.Долинська, В.М.Мясищев, Л.А.Петровська, С.Л.Рубінштейн, О.Т.Соколова, Г.О.Хомич та ін.).

Окремим аспектом теоретичного дослідження стала проблема детермінації стилів педагогічного спілкування. В якості основних чинників, що визначають стійкі, відносно стабільні та трансситуаційні особливості комунікативної поведінки вчителя, автори називають індивідуально-типологічні властивості індивідуальності (А.Г.Ісмагілова, А.О.Коротаєв, Г.С.П'янкова, Т.С.Тамбовцева), когнітивні чинники (Л.І.Габдуліна, Ю.Н.Кулюткін, Г.С.Сухобська), мотиваційно-ціннісні детермінанти (С.Л.Братченко, В.М.Галузяк, О.Т.Соколова), особливості самосвідомості та Я-концепції педагога (Р.Бернс, А.Г.Ісмагілова).

Виклад основного матеріалу. Аналіз існуючої практики вузівської підготовки майбутніх вчителів свідчить про відсутність на сьогоднішній день цілісної системи формування індивідуального стилю педагогічного спілкування, що є необхідною умовою успішної самореалізації педагога у сфері професійної діяльності.

Випускники педагогічних вузів нерідко змушені долати психологічні бар'єри у спілкуванні з учнями. Молоді педагоги не знають своїх індивідуальних особливостей, не володіють уміннями реалізовувати їх у професійній діяльності, не можуть знайти своє місце в педагогічній реальності. Ці труднощі пов'язані як з вимогами до особистості і діяльності педагога в сучасній освіті, які постійно змінюються, так і з недоліками професійної підготовки.

Так, в сучасній педагогіці недостатньо висвітлені труднощі формування індивідуального стилю педагогічного спілкування вчителя і їх причини, що мають як психологічний (авторитарні, егоцентричні, особистісні установки в комунікативній сфері; занижена самооцінка особистості; опосередкованість зовнішніми і внутрішніми чинниками взаємовідносин), так і педагогічний характер (невідповідність змісту, форм і методів вузівської підготовки новим суспільним вимогам). Крім того, мало досліджені способи і шляхи формування індивідуальної динаміки комунікативного розвитку майбутнього вчителя. Поза увагою педагогічних досліджень залишилася проблема індивідуально-орієнтованого підходу як основи формування стилю педагогічного спілкування майбутнього вчителя.

Висхідним пунктом аналізу поняття «індивідуальний стиль педагогічного спілкування» стають терміни «стиль» та «індивідуальність». Характерною, є належність терміну „стиль” майже до всіх сфер дійсності: наукової діяльності та мистецтва, мислення та поведінки, професійної діяльності та способу життя. Термін «стиль» широко застосовується в літературознавстві, мистецтвознавстві, лінгвістиці.

На філософському рівні стиль постає як діалектична єдність форми вираження і форми здійснення способу організації функціонування будь-якої системи, пов'язаної з людською діяльністю.

З психологічної точки зору поняття «стиль» розглядається у взаємному зіставленні з суб'єктом життєдіяльності. Можна виділити дві полярні теоретичні позиції з цього питання: в першому випадку фіксуються зразки діяльності і мислення як узагальнення минулого людського досвіду: «стиль описує

цілісну структуру, стійку єдність способів діяльності і втілення цієї єдності в конкретному продукті» [5, с.37]. Другий підхід характеризується трактуванням стилю як способу самовираження суб'єкта діяльності, спілкування: «стиль мислення є реальний феномен пізнавальної і соціальної активності суб'єкта пізнання» [5, с. 45].

Не дивлячись на те, що існує тенденція зіставлення даних підходів, на нашу думку, вони взаємодоповнюють один одного, а вибір дослідниками одного з них залежить від вибраного ракурсу аналізу таких складних явищ дійсності, як стильові особливості.

Вперше в зарубіжній психології поняття «стиль» було введене А. Адлером (1927р.) для пояснення індивідуальної своєрідності життєвого шляху особистості. З раннього дитинства у кожної людини виробляється особлива індивідуальна стратегія і тактика поведінки, за допомогою якої людина захищається від усвідомлення своєї неповноцінності і прагне досягти домінування. Ця загальна стратегія і характеризує індивідуальний стиль життя. Таким чином, для пояснення життєвого шляху особистості А.Адлер удається до поняття стилю як характеристики системи цілей, що їх ставить перед собою людина, захищаючи свою соціальну повноцінність. При цьому стиль життя людина не створює, але стиль формується відповідно до властивостей організму і соціальних умов.

У сучасній науці можна виділити два основні підходи до пояснення поняття «індивідуальність».

1. Аналізуючи індивідуальність як своєрідність психологічних властивостей людини, тобто те, що відрізняє одну людину від іншої і виявляється на різних рівнях (інтелекті, темпераменті, особистісних рисах). У цьому контексті індивідуальність протиставляється людині з типовими рисами, тобто прояви властивостей окремої людини протиставляються типовим проявам (середньо груповим тенденціям), що виражається в правилі не переносити закономірності, які проявляються в групі людей, на конкретну людину.

М.Бердяєв писав, що говорити про індивідуальні особливості людини – це означає втратити індивідуальність. «Помилкове будь-яке порівняння людей за їхньою геніальністю або обдарованістю, бо це є заперечення індивідуальності» [3, 47].

В.Д.Шадріков відзначає: «Талант індивідуальний, але індивідуальний не стільки в плані того, що властивий конкретному індивідові, а набагато важливіше, що він індивідуальний в плані того, що в таланті проявляється вся особистість, яку неможливо виміряти чи оцінити в повному обсязі» [7, с.312].

2. У своєму розвитку людина досягає певних рівнів стосовно психологічних особливостей. Ієрархічно це виглядає так: індивід-особистість-індивідуальність. В такому випадку індивідуальність виступає вищим рівнем цієї ієрархії і унікальним поєднанням всіх властивостей людини як індивіда і як особистості. Згідно з думкою Б.Г.Анан'єва, особистість є «вершиною» структури психологічних властивостей, а індивідуальність – «глибиною» особистості [3, с.48].

Давши детальнішу характеристику таких понять як «стиль» та «індивідуальність», ми можемо говорити про індивідуальний стиль педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування – це форма навчальної взаємодії, співпраці вчителя і учнів. Це особистісно і соціально орієнтована взаємодія. Педагогічне спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну і інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, образотворчих, символічних і кінетичних засобів. Під індивідуальним стилем педагогічного спілкування розуміється індивідуально-типологічна характеристика соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів. У ньому знаходять вираження: комунікативні можливості педагога, характер його взаємин з вихованцями, творча індивідуальність, особливості темпераменту та особистісних якостей педагога.

В той же час, ми можемо констатувати наявність певної суперечності між вимогами до сформованості індивідуального стилю спілкування у майбутніх вчителів і недостатньою розробленістю технології його формування у студентів.

Доцільно сформований індивідуальний стиль педагогічного спілкування характерний не для кожного педагога. Відповідності між стилем спілкування і властивостями особистості, як показують наші спостереження, часто не вистачає студентам-практикантам, випускникам педагогічних вищих навчальних закладів, учителям-початківцям (згідно з даними нашого дослідження, близько 70% студентів, які проходили педагогічну практику у школі, демонструють таку невідповідність). Тому актуальним є питання про спеціальне спрямування і стимулювання у майбутніх учителів становлення їхнього індивідуального стилю педагогічного спілкування. Включення таких цілей у загальну систему професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлене, на наш погляд, двома суттєвими причинами: більшість студентів охоче запозичують стереотипи педагогічних дій, не маючи достатніх знань про своє „Я”, свою індивідуальність, не зіставляючи свої індивідуальні якості і можливості зі

змістом педагогічної діяльності; іншою причиною є те, що в системі професійної підготовки недостатньо акцентується увага на формування індивідуальності студента, нівелюються його індивідуальні особливості.

Формуючи індивідуальний стиль спілкування, педагог перш за все повинен виявити особливості свого психофізичного апарату як компоненту творчої індивідуальності, через який здійснюється «трансляція» його особистості дітям. А потім звернути увагу на відповідність (невідповідність) своїх комунікативних процесів індивідуально-типологічним особливостям дітей [7].

Оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування повинно відбуватися не лише на теоретичному, але й на індивідуально-творчому практичному рівні. Всі компоненти професійно-педагогічного спілкування, які ми виділяємо, своєрідно і неповторно виявляються в діяльності кожного педагога. Ось чому найважливішим завданням учителя-початківця є пошук індивідуального стилю спілкування, який повинен відбуватися систематично. На нашу думку, формування індивідуального стилю спілкування включає наступні завдання:

1. Вивчення своїх індивідуальних особливостей.
2. Визначення недоліків в особистому спілкуванні. Робота над подоланням сором'язливості, скутості, негативних нашарувань в стилі спілкування.
3. Оволодіння елементами педагогічного спілкування на основі власних індивідуальних особливостей.
4. Подолання стереотипів, суб'єктивізму, штампів у педагогічному спілкуванні.
5. Формування Я-концепції особистості, основними психологічними компонентами якої є: відчуття компетентності, власної ефективності, особистісного впливу, відчуття власної моральності.
6. Формування педагогічних поглядів і соціально ціннісних установок особистості, формування позитивного ставлення до діяльності, допомога у пізнанні, усвідомлення учителем властивостей власної індивідуальності, формування установок на самовиховання у сфері педагогічного спілкування.

На основі вищезазначених завдань ми визначаємо основні положення формування індивідуального стилю педагогічного спілкування та підвищення його ефективності, звернувшись до досліджень Б.Уілкінсона – відомого науковця у сфері дослідження проблеми стилю спілкування. На нашу думку варто виділити шість основних положень, які сприяють формуванню індивідуального стилю педагогічного спілкування.

1. Стиль – це засіб, за допомогою якого вчитель доносить зміст предмета до учня. Тобто стиль, насамперед, визначає, як донести зміст матеріалу до учня так, щоб його засвоєння було максимально ефективним, щоб викликало інтерес та зацікавленість в учнів. Тобто не так важливо, який матеріал розповідає учитель – цікавий чи навпаки, – а яким чином він це робить. Тут для учителя важливо керуватися принципами, які допоможуть йому створити неповторний стиль спілкування:

- незабутності та яскравості;
- неочікуваності;
- наочності;
- унікальності;
- мультисенсорності;
- викладання через втілення.

Наприклад, на уроці іноземної мови, пояснюючи важкий для сприйняття учнів граматичний матеріалу, типу “Passive Voice”, “Conditional Mood”, “Sequence of Tenses” та ін. доцільно застосовувати такі незвичні способи пояснення, як показ уривків діалогів з відомих фільмів, в яких використовуються зазначені граматичні структури; яскраві кольорові таблиці; мультимедійні засоби; рольові ігри; уроки-екскурсії та ін.

2. Стиль – це основне, що визначає байдужість чи зацікавленість учня. Іншими словами, не зважаючи на психологічні особливості, темперамент педагога, стиль спілкування учителя може викликати в учнів як інтерес, так і нудьгу. Дуже часто можна спостерігати, як аудиторія нудьгує, коли їй викладають надзвичайно цікавий матеріал. Такий самий результат можна спостерігати і тоді, коли між учителем та учнями надзвичайно дружні відносини. Що ж тоді навіть на учнів нудьгу? Вони не вимагають більш дружніх відносин з викладачем, або цікавішого матеріалу. Висновок один – їм не подобається суха, бездіяльна манера спілкування.

Професор Б.Уілкінсон провів експеримент, який підтверджує, що існує тісний зв'язок між динамічністю стилю спілкування учителя і рівнем засвоєння навчального матеріалу. У трьох групах учнів одного віку, з однаковими розумовими здібностями урок проводили три вчителі з однаковою підготовкою, використовуючи той самий навчальний матеріал. Відмінною була лише динамічність

їхнього спілкування з аудиторією. Перший учитель був млявий та флегматичний, другий помірно активний, а третій надзвичайно жвавий та динамічний. Наприкінці уроку учням запропонували написати контрольну роботу, щоб визначити рівень засвоєння матеріалу у кожній з трьох груп. Результат підтвердив реальну взаємозалежність між динамічністю, жвавістю спілкування учителя з учнями та ефективністю засвоєння матеріалу. Так, у першій групі рівень засвоєння матеріалу становив 45%, у другій – 70%, у третій, де учитель був найактивніший, – 90% [6].

Тобто причинами, які перешкоджають формуванню успішного індивідуального стилю педагогічного спілкування є:

- монотонність;
- недостатність ентузіазму;
- передбачуваність;
- одноманітність;
- відсутність заохочення до розмови;
- недостатня ілюстративність;
- неохайний зовнішній вигляд;
- відсутність зорового контакту.

Не зважаючи на особливості свого характеру, темпераменту, будь-який учитель повинен уміти використовувати жести, міміку, пантоміміку, паузи, логічні наголоси на свою користь, тобто з метою зосередити та зацікавити учнів.

3. Стиль викладання перебуває в компетенції вчителя. Лише він може і повинен управляти манерою своєї поведінки. Це ще один фундаментальний принцип, який стверджує, що лише від самого учителя залежить манера його спілкування, лише в його компетенції, як зацікавити учнів [6].

Однією з головних проблем молодого учителя є внутрішній психологічний бар'єр у спілкуванні з учнями, відсутність натхнення, страх перед проблемами, які очікують молодого фахівця. Але будь-якому учителю необхідне джерело енергії, яке наповнює його наснагою до вчительської діяльності, підтримує бажання не тільки ділитися знаннями з учнями, а й прагнення шукати найефективніші підходи до дітей, розвивати в них найкращі якості. Для вирішення цієї проблеми молодий учитель повинен оволодіти засобами самоконтролю та самонавіювання, щоб набути внутрішніх переконань, якостей, які допоможуть йому віднайти свій власний неповторний, і в той же час, ефективний, стиль педагогічного спілкування.

Багато студентів, розпочавши педагогічну практику, відчувають розчарування, у них з'являються сумніви у правильності свого професійного вибору, вони не відчувають жаги до учителювання та наснаги. Але головний секрет успішного вчителя полягає в умінні самому налаштувати себе на відповідне ставлення до своєї роботи, запалити в собі вогонь, який спонукає до самовдосконалення та допомагає віднайти свій власний підхід до дітей, свій індивідуальний стиль спілкування з ними. Це і є психологічна складова успішного педагогічного спілкування.

4. Особливості характеру викладача впливають на професійний стиль його спілкування. Проте його індивідуальний стиль визначається роллю, яку він для себе обирає. Цей принцип надзвичайно важливий, адже його усвідомлення впливає на ступінь відповідальності учителя за стиль та рівень свого спілкування. Жоден учень не скаже перед заняттям: «Було б сьогодні якомога монотонніше!». Але, на превеликий жаль, офіційна статистика свідчить, що у восьми з десяти учителів на уроці монотонно і нецікаво. Виходячи з цього, твердження «учитель повинен залишатись самим собою» не є правильним, адже коли діяти за принципом – я такий, який є – учні у такого вчителя будуть нудьгувати від дзвінка до дзвінка. Якщо вчитель відповідно до свого темпераменту буде говорити флегматично, монотонно, – це не викличе інтересу в учнів. Тому потрібно, навіть всупереч своїй природі, застосовувати жести, змінювати тон та інтонацію, тобто грати певну роль. Учитель – це вже роль, адже учням він потрібен в певній іпостасі, і лише від учителя залежить, наскільки вдало він зіграє свою роль.

Як зазначає І.А.Зязюн, важливо під час спілкування з учнями застосовувати тільки "відкриті" пози (стоячи: руки розкриті долонями вгору, сидячи: руки розкинуті, ноги витягнуті), які сприймаються як довіра, згода, доброзичливість. Все це учнями сприймається на підсвідомому рівні.

Міміка має відповідати характерові мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох варіантах. Широкий діапазон почуттів виражають усмішка (посмішка), рухи брів, вираз очей. Учителю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя й очей («бігаючі очі»), а також і неживої статичності («кам'яне обличчя») [8, 200]. Звернутий до дітей погляд учителя створює візуальний контакт з ними.

У стосунках із дітьми візуальний контакт виконує функцію емоційного живлення. Відкритий, доброзичливий погляд прямо в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Дитина найбільш уважна, коли дивляться їй безпосередньо в очі, найкраще запам'ятовує те, що сказано в такі хвилини. Психологи помітили, що частіше дорослі дивляться дітям в очі, коли повчають, дорікають, сварять. Це породжує тривожність, невпевненість у собі, гальмує особистісний розвиток [8, 201].

5. Стиль не є постійним і його можна і варто міняти в залежності від реакції аудиторії. Як же зрозуміти, що стиль педагогічного спілкування обраний правильно? Учителю варто поглянути на учнів, щоб отримати відповідь. Якщо їхня увага спрямована на нього, очі зацікавлені, значить стиль обраний відповідно, про це свідчать також міміка і жести дітей. Але для вчителя надзвичайно важливо навчитися правильно оцінювати реакцію аудиторії на свій стиль викладання і поведінки. Тут доречно згадати епізод, який колись наводив Джим Келлі: «Ви скоро побачите, що в кожному класі є учень, який готовий з вами сперечатися. Перше природне бажання вчителя – змусити його мовчати, однак все ж раджу вам добре подумати. Найчастіше він один і слухає вас» [6].

6. Стиль спілкування – це вміння, яким можна оволодіти шляхом усвідомлення і практики. Часто учителі говорять: «Можливо учні і вважають мої заняття нецікавими, але мене вже не переробиш». Таке твердження і стає причиною, що перешкоджає учителю сформулювати ефективний стиль педагогічного спілкування, адже кожна людина, незалежно від свого віку, статусу, свого відчуття у певній ролі, предмету, який вона викладає, може себе переробити та вдосконалити шляхом усвідомлення та практики. Існують чотири основні причини неефективного стилю педагогічного спілкування, які вимагають усвідомлення. Перша з них – замала обізнаність учителів у цьому аспекті педагогічної діяльності – індивідуальний стиль спілкування. Інші причини пов'язані із низьким рівнем умінь саморегуляції. Зокрема, невміння подолати страх; невпевненість; зневіра у власних можливостях; байдужість до результатів власної діяльності.

Висновки. Отже, індивідуальний стиль педагогічного спілкування можна формувати як у процесі професійної підготовки, так і під час подальшої професійної діяльності. При цьому викладені нами основні положення допоможуть виробити у майбутнього фахівця індивідуальний стиль спілкування, який ефективно впливатиме на результативність навчально-виховного процесу.

Література

1. Бодалев А.А. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт // В кн.: Проблемы общения и воспитания / А.А. Бодалев, Л. И. Криволап. – Тарту. - 1974. - С. 184. – (С. 55-59).
2. Зарецкая Л. Обучение через общение / Л. Зарецкая // Здоровье детей. – 2010. - №2. - С. 22 - 25
3. Кагермазова Л.Ц. Опосредующие механизмы стилиобразования педагогического общения будущих учителей / Л. Ц. Кагермазова // Психологическая наука и образование. - 2008. - С. 46-49.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеев Леонтьев // 2-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл. – 1997. - С. 351. (С. 122-135).
5. Стиль жизни личности: Теоретические и методологические проблемы / Отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. - Киев: Наукова Думка. – 1982. – С. 372. (С.37-45).
6. Уилкинсон Б.Г. Стиль преподавания. / Б.Г. Уилкинсон.: Видеосеминар. - Киев. - (ДВД). - жанр: семинар, права: Путешествие по Библии, страна: Украина. – 2007.
7. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию / Владимир Дмитриевич Шадриков. - Когито-Центр. -2010. – С.656. (С. 305-318).
8. Allington, Richard L. Ignoring the policy makers to improve teacher preparation / Richard L Allington // Journal of Teacher Education. - 2008. - № 56. – P. 199-204.

УДК 371.2 (09)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВИ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

О.А.Дубасенюк, О.В.Вознюк

Анотація. Розглядаються особливості психолого-педагогічної регіональної підготовки майбутніх учителів як основи їх професійного становлення на основі діяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка. Зазначається, що аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів узагалі та

психологічної зокрема свідчить про те, що вона нездатна зараз повною мірою забезпечити ефективну діяльність випускників вищої школи у сучасних регіональних умовах

Ключові слова та терміни: *психолого-педагогічна регіональна підготовка, майбутні вчителі, регіональні умови, творчість, ініціатива, гуманізм, високий професіоналізм.*

Анотація. *Рассматриваются особенности психолого-педагогической региональной подготовки будущих учителей как основы их профессионального становления на основе деятельности Житомирского государственного университета имени Ивана Франко. Отмечается, что анализ практики профессиональной подготовки будущих учителей вообще и психологической в частности свидетельствует о том, что она не способна сейчас в полной мере обеспечить эффективную деятельность выпускников высшей школы в современных региональных условиях*

Ключевые слова и термины: *психолого-педагогическая региональная подготовка, будущие учителя, региональные условия, творчество, инициатива, гуманизм, высокий профессионализм*

Summary. *The peculiarities of the psychological and pedagogical regional training of the prospective teachers as the bases of their professional becoming are examined on the basis of the activities of Zhitomir state university by Ivan Franko. It is marked that the analysis of the practice of prospective teachers' professional training in general and psychological in particular testifies that it is not capable now to a full degree to provide effective activities of graduates in modern regional conditions.*

Keywords and terms: *psychological and -pedagogical regional training of the prospective teachers, regional conditions, creativity, initiative, humanism, high professionalism.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови незалежної української держави актуалізуються завдання вдосконалення підготовки нової генерації педагогічних кадрів з урахуванням регіональних особливостей зазначеного процесу. Відтак, можна говорити про проблеми освіти у контексті розвитку регіональних освітніх просторів, які постають у центрі уваги таких науковців, як А.Ю.Белогуров, О.П.Мещанинов, В.С.Курило, В.В.Обозний, О.В.Сухомлинська, С.В.Савченко, Х.Тхагапсоев, В.З.Юсупов та ін. [1–7].

Регіональний підхід до вивчення освітніх процесів передбачає, за Концепцією сталого розвитку, формування розвинутої національно-історичної самосвідомості, дослідження етнокультурної стабільності регіональнолокальних систем на основі оцінки рівня гармонізації культурно-освітнього потенціалу, популяризацію ідей сталого розвитку на регіональному рівні [4]. Суттєво, що у праці В.С. Курила подано детальну систему критеріїв оцінки розвитку системи освіти регіону, яка віддзеркалює також і проблеми міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу [5, с. 18-23]. Спираючись на класифікацію науковця, можна виокремити певні критерії оцінки розвитку регіональної системи освіти: 1) доступність освіти, тобто охоплення освітою всіх груп населення відповідно до здібностей особистості, але незалежно від етнокультурної належності учня (студента); 2) демократичність регіональної системи освіти, тобто врахування в змісті освіти етнонаціонального компонента; 3) науковість системи освіти регіону, тобто розробку сучасних науково-теоретичних концепцій, у тому числі й таких, що відображають проблему міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу; 4) зв'язок освіти з національною культурою, тобто вивчення в навчальних закладах різного рівня національних мов, літератури, географії, краєзнавства, народознавства; 5) особливості провідних засобів педагогічної комунікації, тобто створення умов для реалізації системи педагогічної взаємодії на засадах діалогу і педагогічної підтримки; 6) дидактичне та методичне забезпечення системи освіти з урахуванням регіональних умов; 7) характеристика функціональних особливостей педагогів та учнів, тобто забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин учасників освітнього процесу в регіональних умовах; 8) кадрове забезпечення системи освіти регіону, тобто створення системи професійної педагогічної освіти основі впровадження інноваційних методів і форм навчання у педагогічних ВНЗ регіону; 9) характер управління системою освіти регіону з урахуванням його регіональної специфіки [7, с. 16-18].

Професійна підготовка майбутнього вчителя, без сумніву, пов'язана з сучасними соціально-економічними процесами в регіонах та у світі. Розгляд зазначеного процесу постає **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів узагалі та психологічної зокрема свідчить про те, що вона нездатна зараз повною мірою забезпечити ефективну діяльність випускників вищої школи у сучасних регіональних умовах, коли пріоритетними якостями вчителя є творчість, ініціатива, гуманізм та високий професіоналізм.

Тому психолого-педагогічна наука має визначитися насамперед у стратегії вирішення найактуальніших проблем професійної підготовки вчителя. До таких проблем слід віднести розробку науково обґрунтованої системи формування у студента ВНЗ професійно-творчих здібностей.

Необхідність створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя вимагає докорінної перебудови навчального процесу у ВНЗ. Визнано, що основним шляхом перебудови вищої школи є перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість викладача і студента, забезпечення самореалізації педагогів як партнерів у творчому процесі.

Суб'єкт-об'єктній парадигмі відповідає репродуктивна стратегія навчання, що передбачає побудову навчального процесу в монологічному режимі. Для репродуктивної стратегії навчання характерною є переваження орієнтації на становлення виконавчих, операційно-технічних професійних навичок, а не осягнення смислової сторони майбутньої діяльності; концентрація уваги більшості студентів у переважній мірі на сфері суто навчальних інтересів, у певній мірі на сфері професійній; зниження особистісної значущості завдань професійного становлення. За такої організації навчання суб'єктом діяльності є лише викладач, студенти ж виконують роль об'єкта педагогічного впливу. В навчальному процесі переважає монолог викладача перед студентською аудиторією і майже не використовуються можливості спільної творчої діяльності. При побудові навчального процесу в монологічному режимі викладач виступає носієм незаперечної істини, яку він передає студентам. Діалог за цих умов є лише формою (а не принципом) побудови навчального спілкування і застосовується як конкретний прийом навчання, що сприяє досягненню певних дидактичних цілей. Суб'єкт-об'єктна форма навчання побудована переважно на авторитарному характері взаємодії викладача і студента. Це може призвести до утворення надмірної дистанції між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. У такій ситуації дуже важко налагодити колегіальний стиль спілкування, перетворити студентів на однодумців, співучасників творчого процесу.

Реалізація репродуктивної стратегії навчання, монологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти не дає можливості подолати накопичені негативні явища: формалізм засвоєння наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої активності як викладачів, так і студентів, їх невміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, шаблонне догматичне мислення й авторитарність у педагогічній діяльності, низьку соціально-психологічну компетентність майбутніх учителів.

Суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі відповідає продуктивна стратегія навчання. Одним із шляхів реалізації цієї стратегії навчання в університетах є організація навчального процесу на основі педагогічної співтворчості викладача і студента. До об'єктивних та суб'єктивних чинників успішної реалізації педагогічної співтворчості викладача і студентів при викладанні психологічних дисциплін належать: оптимальне використання діалогічних форм навчання студентів; введення елементів творчого тренінгу у вузівське навчання; проблемність навчального процесу на основі творчих навчально-професійних завдань; переважне застосування педагогічних засобів непрямого управління, орієнтованих на оптимальну самореалізацію особистості; застосування групової форми навчання студентів; створення психологічної атмосфери взаємної поваги і рівності учасників навчального процесу; формування відповідної мотивації до співтворчості у партнерів зі спілкування; трансформація психологічної позиції викладача: перетворення його з носія інформації на консультанта й організатора процесу навчання; зміна орієнтації студента з "учнівства" на "партнерство".

Підготовка фахівців психолого-педагогічного профілю здійснюється в навчально-науковому інституті педагогіки та на соціально-психологічному факультеті за спеціальностями: "Психологія", "Практична психологія", "Музична педагогіка та виховання", "Початкове навчання", "Хореографія", "Початкове навчання та англійська мова". В основу освітньої діяльності покладено гуманістичну спрямованість освіти з пріоритетом загальнолюдських цінностей, формування національної свідомості майбутнього педагога, демократизацію системи навчання, надання студентам широких можливостей вибору дисциплін, спецкурсів та спецсеминарів при збереженні пріоритету основних дисциплін, забезпечення нерозривного зв'язку у вивченні загальнопедагогічних, психологічних та соціальних дисциплін, створення необхідних умов для оволодіння практичними навичками з обраної спеціальності.

Навчально-науковий інститут педагогіки має освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-кваліфікаційні програми та робочі навчальні плани і програми з усіх навчальних дисциплін за спеціальностями, які функціонують за освітньо-кваліфікаційними рівнями "бакалавр", "спеціаліст" і "магістр". У цих документах дотримано співвідношення навчального часу між циклами підготовки, присутня відповідність змісту підготовки державним вимогам та потребам ринку праці та особистості. В інституті наявні інтегративні, варіативні навчальні плани, які враховують можливості випускників педагогічних училищ і коледжів отримувати на основі диплома молодшого спеціаліста

напрямку 0101 "Педагогічна освіта" при збігу спеціальності базову і повну вищу педагогічну освіту в скорочені терміни. Підготовка вчителів здійснюється на денній та заочній формах навчання як за кошти державного фінансування, так і на договірній основі, що відповідає особливостям і потребам Житомирської області.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів у навчально-науковому інституті педагогіки та інших факультетах університету забезпечується кафедрами педагогіки (завідувач – доц. О. Антонова) та дошкільного виховання і педагогічних інновацій (завідувач – доц. Л. Рудницька). Соціально-педагогічний напрям підготовки фахівців здійснює кафедра соціальної педагогіки (завідувач – доц. С. Коляденко).

Значну роботу здійснено викладачами цих кафедр щодо програмного забезпечення навчального процесу. До діючих програм з усіх навчальних дисциплін, затверджених МОН України, розроблено робочі програми та відповідне методичне забезпечення, в які систематично вносяться зміни і доповнення відповідно до сучасних вимог. Особлива увага звертається вимоги щодо підготовки за рівневою системою освіти з метою досягнення відносної завершеності та одночасно наступності й послідовності підготовки фахівців.

Так, фахівцями кафедри педагогіки розроблено робочі програми для спеціальностей освітнього рівня "бакалавр" із загальної педагогіки, історії педагогіки, етнопедагогіки, а також для студентів магістратури з основ педагогіки вищої школи, методики викладання педагогіки тощо. Оскільки викладачі кафедри працюють на всіх факультетах університету, програми адаптовано до специфіки відповідних спеціальностей. Освітній процес забезпечується викладачами високої кваліфікації (на кафедрі працює 3 доктори педагогічних наук та 16 кандидатів педагогічних наук), серед яких: доктори педагогічних наук проф. М. Левківський, проф. О. Дубасенюк, доц. О. Антонова, кандидати педагогічних наук проф. С. Вітвицька, доц. Н. Сидорчук, В. Єремєєва, О. Березюк, В. Ковальчук, О. Борейко та інші.

Викладачами кафедри соціальної педагогіки також розроблені програми з дисциплін, що викладаються для соціальних педагогів. До читання лекцій залучаються досвідчені викладачі кафедри – доц. Н. Сейко, С. Коляденко, Т. Шанскова та інші.

Викладачами кафедри інноваційних технологій освіти та виховання підготовлені й впроваджені в навчальний процес навчальні та робочі програми, курси лекцій та методичні рекомендації із самостійної роботи з основ педагогічної майстерності, технологій навчально-виховного процесу, менеджменту в освіті, літнього практикуму, дозвіллезнавства, дитячого та молодіжного руху в Україні, актуальних проблем педагогічної науки і практики, технологій соціального виховання, теорії і практики учнівського самоврядування і лідерства, методики вивчення валеології, основ безпеки життєдіяльності в початковій школі. До навчальних дисциплін створено базу даних методичного забезпечення на електронних носіях. Методичне забезпечення розроблено відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання

План практичних, семінарських і лабораторних занять розробляються і проводяться так, щоб закріпити знання студентів і відпрацювати уміння і навички фахівця. Велика увага звертається на впровадження в навчальний процес сучасних технологій. Кафедрами здійснено перехід на роботу за модульно-рейтинговою та модульно-кредитною системами.

Особистісно зорієнтовані технології навчально-виховної роботи педагогічних кафедр спрямовані на формування в студентів мотивів творчої професійної самореалізації. Широкого використання в процесі проведення аудиторних та позанавчальних занять у роботі викладачів зі студентами набули ділові ігри, моделювання педагогічних технологічних ланцюгів, колективні творчі справи, тренінги, педагогічні аукціони, конкурси продуктивних ідей, підготовка і захист педагогічних проєктів, творчі майстерні, мозкові штурми, форуми, конференції, конкурси педагогічної і вожатської майстерності. Не забуті нами і перевірені часом такі види роботи, як вікторини, круглі столи, дискусії, перегляд відеофільмів, сюжетні імпровізації, опорні сигнали і схеми, таблиці. Продуктивним є проведення окремих занять у навчальних загальноосвітніх закладах Житомира, участь студентів у роботі науково-методичних лабораторій.

Швидкість і динаміка розвитку сучасної психолого-педагогічної науки і практики виховання в Україні вимагають постійного збагачення змісту аудиторних занять на основі теоретичного аналізу літературних джерел і узагальнення продуктивного педагогічного досвіду. Включення студентів у цей постійний процес актуалізації знань, вмінь і навичок стало основою проведення різних форм індивідуально-самостійної роботи академічних груп. Як результат такої спільної праці на кафедрах накопичується методична бібліотека студентської пошукової діяльності: тематичні папки (методичні розробки виховних заходів, узагальнений досвід роботи класних керівників і вихователів груп

продовженого дня, шкіл-інтернатів), дидактичне забезпечення практичних занять з педагогіки та історії педагогіки, CD-диски з презентаціями індивідуальних завдань, реферати і курсові роботи, наочний матеріал з педагогічної практики.

Поточний контроль знань студентів здійснюється у формі контрольних робіт, персональних та рольових занять, занять-диспутів тощо.

Належним чином у навчально-науковому інституті педагогіки поставлена робота з розробки й проведення спецкурсів і спецсеминарів, які сприяють індивідуалізації навчальної діяльності, спрямовані на малодосліджені й суперечливі явища й факти педагогіки та соціальної педагогіки, а також організації виховної та соціально-педагогічної діяльності в школах. Спецкурси і спецсеминари готуються за тематикою, зорієнтованою на майбутню роботу студентів у навчально-виховних закладах. Серед них можна назвати такі: "Превентивна робота з неповнолітніми на основі методу "Рівний – рівному", "Методика роботи соціального педагога з обдарованими дітьми", "Соціально-педагогічні основи роботи з сім'єю", "Методика роботи з важковиховуваними дітьми". Планування спецкурсів і спецсеминарів ведеться так, що більшість із них може обиратися студентами за власними інтересами. До читання цих дисциплін залучаються найдосвідченіші викладачі, які постійно знаходяться в науковому пошуку.

Логічним продовженням підготовки фахівця стає педагогічна та соціально-педагогічна практика студентів, під час якої студенти можуть проводити педагогічні експерименти, які згодом стають практичним підґрунтям для написання дипломних робіт.

Випускники-бакалаври проходять практику в 5-8, а випускники-спеціалісти – в 9-11 класах провідних шкіл м. Житомира та Житомирської області. Розроблено програми проведення педагогічної практики, що передбачають систему роботи практиканта: розробка плану виховної роботи класного керівника, проведення та аналіз уроку й виховного заходу, написання характеристики учня, створення соціальної карти класу, індивідуальної карти проблемного учня, позакласної виховної роботи соціального спрямування з учнями, створення банку соціально-педагогічних ситуацій, проведення соціально-психологічних діагностик тощо. Перед початком практики проводяться настановчі конференції, де студенти знайомляться з програмою практики, отримують методичні рекомендації щодо проведення різних видів роботи. Після завершення – підсумкові конференції, на яких підбиваються підсумки роботи, вислуховуються звіти студентів про виконання програми, висловлюються пропозиції щодо поліпшення організації практики. Керівники практики працюють над упровадженням студентами теоретичних знань у практичній діяльності, скеровують свої зусилля на реалізацію творчих можливостей студентів, формування у них професійних умінь та навичок і потреби постійного самовдосконалення.

Постійно оновлюється тематика курсових робіт з урахуванням регіональних соціокультурних особливостей; пропонуються для виконання змістовні й глибокі теми дипломних робіт різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Часто курсові роботи стають основою для написання дипломних, тематика яких не тільки затверджується на засіданнях педагогічних кафедр, а й стає предметом обговорення й ухвали ради факультету.

Важливим елементом навчально-виховної роботи кафедри педагогіки є позанавчальна виховна діяльність, в організації й здійсненні якої провідне місце належить самим студентам. У університеті традиційним стало проведення низки заходів, організація яких здійснюється за методикою колективних творчих справ. Серед них можна виділити щорічне „Свято квітів” та виставку-ярмарок „Своїми руками”, конкурси педагогічної майстерності та „Аукціон педагогічних ідей” тощо.

Підготовка та проведення цих заходів здійснюється у кілька етапів, при цьому студентам надається можливість проявити себе у різних якість, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів, художників-оформлювачів, постановників танців та інсценізацій, дослідників, фото- та кіно кореспондентів, журналістів, учнів, учителів тощо. Всі ці заходи передбачають не лише демонстрацію виробів, створених студентами, а й тематичний захист виставлених експонатів, під час якого студенти виявляють свої творчі здібності, таланти, обдарування. Завжди цікаво і пізнавально відбувається конкурс-мандрівка „У країну дитинства” в навчально-науковому інституті педагогіки. Загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості давно стали традиційними, і факультети намагаються представити різноманітні вироби майбутніх учителів, які відрізняються неординарністю, фантазією, яскравою уявою.

Постійно удосконалюються дидактичні засоби, які застосовують викладачі педагогічних кафедр і до створення яких залучаються майбутні вчителі. Варто виділити розробку та створення опорних логічних схем занять, широке використання наочного матеріалу, розробку комп'ютерних презентацій, створення відеороликів на реалізацію творчих завдань, глибоке вивчення творів класиків педагогічної

науки та аналіз підходів різних педагогів минулого до розв'язування сучасних проблем навчання й виховання тощо.

Кафедра загальної, вікової та педагогічної психології протягом свого існування приділяє значну увагу пошуку ефективних шляхів підвищення психологічної підготовки студентів – майбутніх педагогів – до вчительської діяльності через вивчення базових психологічних курсів, таких, як загальна психологія, вікова, педагогічна, соціальна психологія та ЕПСЖ, вікова та педагогічна психологія, соціальна психологія, патопсихологія, психодіагностика. Вивчаються можливості використання навчальних дисциплін психологічного циклу для формування творчої особистості майбутнього педагога. Глибокий аналіз навчальних програм, підручників, посібників дозволив визначити оптимальний обсяг знань, умінь і навичок, засвоєння яких студентами має забезпечити високий рівень їхньої готовності до педагогічної діяльності. Виявляються можливості й традиційних форм вузівського навчального процесу, і нових педагогічних технологій та активних методів навчання. Результати досліджень відображаються викладачами кафедри у наукових публікаціях та впроваджуються у вузівську практику.

Аналіз результатів викладання психологічних дисциплін дозволяють стверджувати, що вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студентів, спрямованої на забезпечення належної професійної підготовки майбутніх педагогів, є організація вузівського навчання на основі діалогу. Психологічною наукою вже доведено, що діалог – це основа творчого мислення, що розвиток діалектичності як системоутворюючого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. На думку дослідників у сфері психології, діалог як вирішальна умова спільної творчості стає характерною ознакою нового педагогічного мислення, він є найприроднішою формою стосунків викладача зі студентами, що перетворює партнерів зі спілкування на творчу діаду, груповий об'єкт творчості, найбільш демократичною формою проведення занять, найкоротшим шляхом до постійного підтримання зворотного зв'язку і найбільш динамічним способом одержання нової інформації.

Для реалізації вирішальної умови успішної педагогічної співтворчості викладача і студентів – діалогового навчання – при викладанні перелічених вище базових психологічних дисциплін використовуються елементи творчого тренінгу. Творчий тренінг включає в себе систему впливу на творчу діяльність особистості й разом з тим стимулює окремі етапи творчого вирішення задачі.

Введення у вузівське навчання елементів творчого тренінгу (методів оптимізації колективної творчості: різних модифікацій методу "мозкової атаки", евристичних питань, синектики, творчих рольових ігор) дає змогу стимулювати окремі етапи творчого вирішення завдань і розвиток творчого мислення студентів, а також створює сприятливу психологічну атмосферу для організації спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Однією з форм організації діалогового навчання є лекції, на яких створюються проблемні ситуації, висуваються гіпотези їх розв'язання, здійснюється постійний пошук. Студенти можуть також спробувати себе у ролі співавторів лекції, так званої "лекції удвох", що проходить у вигляді спільно-послідовного викладу думок викладача і його співлектора-студента.

На семінарських заняттях діалогове навчання, що має проблемний характер, сприяє підвищенню творчої активності студентів. Основним засобом проб лематизації змістової сторони лабораторних та семінарських занять є використання творчих навчально-професійних задач (де відтворюються реальні змістові протиріччя педагогічної діяльності та реальні ситуації). Усіляко заохочується самостійна постановка студентами запитань. На семінарських заняттях реалізуються такі рівні діалогової залученості: 1) полемічне спілкування (організація групових дискусій); 2) ділове спілкування однодумців (організація творчих рольових ігор і використання методів оптимізації спільної творчості).

Важливими є провідні мотиви діяльності партнерів зі спілкування. Як показало анкетування студентів і викладачів університету, студентам властиві прагнення реалізувати надії, з якими вони прийшли до педагогічного закладу; потреба у самовдосконаленні; бажання добре підготуватися до обраної професії; інтерес до пошукової діяльності; намагання реалізувати свій творчий потенціал у навчальному процесі; прагнення брати безпосередньо участь у вирішенні важливих та цікавих виховних і навчальних проблем.

Викладача до співпраці спонукають професійні мотиви: потяг до творчості, інтерес до нового; потреба у співробітництві та емоційно-значущих контактах зі студентами; прагнення підготувати висококваліфікованих, творчо працюючих спеціалістів тощо.

Теоретичний аналіз курсу психологічних дисциплін у вузі дозволив визначити місце та можливості введення нових тем, питань, спецсеминарів, пов'язаних з психологією педагогічної творчості.

З метою розвитку професійно-творчих здібностей майбутніх педагогів використовується соціально-психологічний тренінг. Уміння встановити емоційний контакт, організувати простір спілкування, ідентифікувати емоційний стан за експресивними характеристиками поведінки, створити комфортний "клімат спілкування", вислухати та зрозуміти співрозмовника, вирішити проблемні та конфліктні ситуації – ось неповний перелік необхідних навичок, потрібних вчителю як представнику професій типу "людина-людина".

Група активного соціально-психологічного навчання дає майбутнім учителям можливість усвідомити власні стабілізовані тенденції поведінки, що, незалежно від плинності ситуацій, породжують труднощі в адаптації та спілкуванні з іншими людьми. Усвідомлення цих тенденцій дає можливість "розморозити" закриті для нового досвіду зони особистості і водночас зрозуміти свій внесок у проблеми адаптації та спілкування, які час від часу виникають. Це допомагає внести відповідні поправки у власну поведінку з метою її вдосконалення.

У майбутніх учителів необхідно розвивати не пасивний світогляд – лише систему уявлень про загальні принципи і основи буття, а активний, який передбачає знаходження причинно-наслідкових зв'язків фізичного та психічного світу; їх критичний аналіз та використання в творчо-перетворюючій діяльності; усвідомлення себе суб'єктом культурно-історичного та власного розвитку, несуперечливість образу "Я", наявність самоповаги, почуття гідності, адекватної самооцінки і на цій основі високий рівень домагань, вимогливості до себе, самостійність, почуття відповідальності за власні вчинки і майбутню діяльність, які б персоналізувались в особистості учня.

На кафедрі дошкільного виховання та педагогічних технологій освіти та виховання працює науково-методичний семінар для викладачів ВНЗ, вчителів і студентів, батьківської громадськості з актуальних проблем теорії і практики виховання. Кафедра підписала та плідно реалізує договір про спільну науково-педагогічну діяльність з Львівським науково-практичним центром професійно-технічної освіти НАПН України, з Міжнародним дитячим центром "Артек", Українським дитячим центром "Молода гвардія", Національною радою дитячих організацій України, кафедрою управління закладами освіти та впровадження нових педагогічних технологій Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти, а також міським відділом освіти, методичними об'єднаннями класних керівників, вихователів груп продовженого дня загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів, педагогів-організаторів, заступників директорів шкіл з виховної роботи, де наші студенти знайомляться з кращим досвідом виховної діяльності.

На кафедрі під науковим керівництвом викладачів працюють 8 наукових студентських проблемних груп, педагогічний гурток, студентський педагогічний клуб "ПОШУК", дві науково-методичні та соціологічна лабораторії. Науково-експериментальною базою лабораторії "Інноваційні соціально-педагогічні технології виховного процесу" є Міжнародний дитячий центр "Артек" та Український дитячий центр "Молода гвардія". Завдання лабораторії: науково-теоретичне обґрунтування, проектування та впровадження інноваційних технологій виховного процесу в літньому оздоровчому таборі, засвоєння студентами передових педагогічних технологій організації літнього відпочинку дітей. На базі університету протягом навчального року працює школа педагога-організатора, кращі випускники якої за конкурсним відбором влітку працюють у Всеукраїнських педагогічних загонах.

Реалізація охарактеризованих вище об'єктивних і суб'єктивних чинників організації педагогічної співтворчості викладача і студентів у контексті регіональних особливостей у процесі навчання сприяє формуванню творчої особистості майбутнього педагога.

Література

1. Белогуров А. Ю. Влияние процесса глобализации на формирование регионального образовательного пространства [Електронний ресурс] / А. Ю. Белогуров. – Режим доступа : <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulleten/page15.html>
2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Л. М. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
3. Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем / В. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 17–24.
4. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

5. Проект Концепції сталого розвитку України (Схвалено на засіданні Національної Комісії сталого розвитку України у грудні 2000 р.). // Вісник НАН України. – 2007. – № 2. – С. 14–87.
6. Савченко С. В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору / С. В. Савченко. – Луганськ : Альма Матер, 2003. – 406 с.
7. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : Монографія / Н. В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

УДК: 378.013+303.6+153.35

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КЛЮЧОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ ТВОРЧОМУ ПІДХОДІ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

К.І.Зайцева

Анотація. У статті розглядається проблема формування конфліктологічної компетенції майбутніх учителів як ключової складової їхньої професійної компетентності при творчому підході до попередження та розв'язання конфліктів.

Ключові слова: компетентність, конфліктологічна компетенція, творчий підхід, критерії, показники, початковий рівень сформованості підготовленості майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів засобами акмеологічного тренінгу.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования конфликтологической компетенции будущих учителей как ключевой составляющей их профессиональной компетентности при творческом подходе к предупреждению и разрешению конфликтов.

Ключевые слова: компетентность, конфликтологическая компетенция, творческий подход, критерии, показатели, начальный уровень сформированности подготовленности будущих учителей к предупреждению и разрешению конфликтов средствами акмеологического тренинга.

Summary. The article focuses on proving the teachers-to-be's conflictological competence formation as a key constituent of their professional competence at the creative approach to preventing and settling the conflicts.

Key words: competence, conflictological competence, creative approach, criteria, indexes, initial level of the teachers-to-be's formed preparedness to preventing and settling the conflicts by means of the acmeological training.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі освіти в якості основного напрямку її розвитку в усіх країнах приймається комплексна система поняття компетентності, на яку слід орієнтуватися, визначаючи якість підготовки майбутніх учителів. Відсутність професійної компетентності в майбутнього учителя, а саме її конфліктологічної складової, самим негативним чином впливає на професійне становлення та рівень його професійного розвитку, професійний і особистісний імідж.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сучасні психологи, педагоги Н.В.Гришина, Т.В.Дрожжина, А.Б.Немкова, Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель, Н.В.Самсонова, В.В.Сидоренко, Б.І.Хасан та ін. зазначають, що конфліктологічна компетентність – інтеграційна властивість особистості, яка забезпечує здатність майбутнього вчителя до практичної реалізації конфліктологічних знань і умінь в області методології, теорії, методики, практики розв'язання педагогічних конфліктів.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні необхідності формування конфліктологічної компетенції майбутніх учителів як ключової складової їх професійної компетентності при творчому підході до попередження та розв'язання конфліктів.

Виклад основного матеріалу статті. Компетентність у широкому значенні, можна розглядати як особистий ресурс, становлення якого не обмежено тимчасовими рамками і може відбуватися впродовж всього життя людини. В більш вузькому, професійному розумінні, поняття компетентності вживається як показник ефективності роботи на певній посаді, здатність виконувати поставлені задачі. Компетентність тісно пов'язана з компетенцією.

Компетенцію можна розглянути як особисту здатність фахівця вирішувати певний клас професійних задач у сукупності з бутими знаннями, досвідом і поведінкою. Крім того, під компетенцією розуміють формально описані вимоги до особистісних, професійних та інших якостей

індивіда. Конфліктологічна компетенція розглядається як інтеграційна властивість особистості, що характеризує її готовність до розв'язання педагогічних конфліктів; здатність у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально-позитивне русло з готовністю при необхідності виступити посередником або медіатором у розв'язанні конфлікту [4]. Вона є рівнем розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій конфлікуючих сторін і вмінням сприяти в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації [9].

Через конфліктологічну некомпетентність, стає конфліктною сама педагогічна діяльність вчителя, порушується цілісність педагогічного процесу, виникають формальні відносини між тими, хто навчає та тими, кого навчають. Знижується мотивація учня до навчання та істотно гальмується процес розвитку його особистості. В результаті деформуються освітні цілі, інтереси, мотиви, потреби, цінності тих, хто вчиться, виникає незадоволеність результатами своєї діяльності у вчителя, порушується зворотний зв'язок між ними.

За визначенням В.В.Сидоренко “сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти” [7].

Сучасний вчитель повинен не тільки оволодіти необхідними знаннями, а й творчо підійти до їх застосування в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Вчитель має оволодіти всіма професійними компетенціями, і в першу чергу, конфліктологічною.

Конфліктологічна компетенція характеризується антиконфліктною спрямованістю особистості (позитивним, емоційно-етичним ставленням до світу, соціальними установками на ненасильницьку діяльність, толерантну взаємодію з оточенням; інтересом до спілкування і співпраці з іншими людьми; відношенням до конфліктів як об'єктивних соціально-психологічних явищ; мотивацією на вдосконалення своєї поведінки, розвиток контролю над емоційними сплесками); сформованістю основних конфліктологічних знань і умінь, володіння якими дозволяє належним чином виконувати дії, спрямовані на попередження і розв'язання конфліктів; розвиненістю здібностей самопостереження, самопізнання, самоаналізу, самооцінки та корекції дій, які реалізуються при взаємодії з оточенням [2].

Наявність базової основи для формування конфліктологічної компетенції у майбутніх учителів, їх внутрішня здатність і початкові вміння творчо підійти до попередження та розв'язання конфліктів були проаналізовані нами при проведенні тестів при вивченні початкового рівня сформованості підготовленості майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів засобами акмеологічного тренінгу, які було проведено серед студентів 1-3 курсів факультету іноземних мов (ПНПУ ім.К.Д.Ушинського) – майбутніх учителів англійської та німецької мов, у кількості 60 студентів, які ввійшли до складу експериментальної групи та студентів 1-5 курсів факультету романо-германської філології (ОНУ ім.І.І.Мечникова) – майбутніх учителів французької мови, у кількості 60 студентів, які ввійшли до складу контрольної групи. Тести були підібрані на основі критеріїв, якими ми керувалися при вивченні початкового рівня сформованості підготовленості майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів засобами акмеологічного тренінгу. Такими критеріями було визначено:

- організаційно-мотиваційний;
- діяльнісно-творчий;
- суб'єктно-особистісний;
- результативно-професійний.

Виходячи з постановки проблеми в даній статті, нас будуть цікавити результати тестів за діяльнісно-творчим та результативно-професійним критеріями.

Діяльнісно-творчий критерій має такі показники:

- 1) характер творчої активності та ступень реалізації творчого потенціалу особистості;
- 2) вміння творчо розв'язувати поставлені професійні задачі;
- 3) перцептивно-інтерактивна компетенція;
- 4) перевага засобів та способів реалізації професійної діяльності.

Результативно-професійний критерій проявляється через нищеперелічені показники:

- 1) ступінь сформованості основних професійних умінь та навичок, засвоєних професійних знань, пов'язаних з попередженням та розв'язанням конфліктів;
- 2) ступень реалізації професійних знань, вмінь та навичок та практичних професійних дій, пов'язаних з попередженням та розв'язанням конфліктів;
- 3) стиль та час розв'язання професійних задач, пов'язаних з попередженням та розв'язанням конфліктів;
- 4) самопізнання себе як носія професійних якостей, пов'язаних з попередженням та розв'язанням конфліктів.

Згідно визначених показників були підібрані відповідні тести. За показниками діяльнісно-творчого критерія студентам були представлені такі тести:

- 1) оцінка рівня творчого потенціалу особистості;
- 2) діагностика особистісної креативності;
- 3) перцептивно-інтерактивної компетентності;
- 4) визначення спрямованості “на себе” – “на справу” – “на взаємодію”;

За показниками результативно-професійного критерія студентам були запропоновані такі тести:

- 1) діагностика готовності до попередження та розв'язання конфліктів;
- 2) “стили керівництва” та самооцінка раціональної, мудрої поведінки в конфлікті;
- 3) діагностика стилів діяльності;
- 4) діагностика стилю міжособистісних відносин.

Результати обчислення показників за визначеними критеріями наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості підготовленості майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів засобами акмеологічного тренінгу за діяльнісно-творчим та результативно-професійним критеріями

Критерії	ГРУПИ					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	рівні			рівні		
	низьк.	серед	висок	низьк.	серед	висок
1) діяльнісно-творчий	19%	47%	34%	20%	42%	38%
2) результативно-професійний	43%	32%	25%	40%	38%	22%

Як бачимо з таблиці, студенти як контрольної, так і експериментальної груп за показниками діяльнісно-творчого критерія показали середній рівень (відповідно 47% та 42%), а за показниками результативно-професійного критерія показали низький рівень (відповідно 43% та 40%).

Висновки. Детальний аналіз результатів дослідження початкового рівня сформованості підготовленості майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів засобами акмеологічного тренінгу, а саме за діяльнісно-творчим критерієм та результативно-професійним дозволив зробити деякі висновки. Перш за все, ми бачимо, що студенти вже можуть зробити перші кроки у спробі творчо підійти до попередження та розв'язання конфліктів, ще не маючи необхідних конфліктологічних знань. Це можна вважати закономірним, тому що творчість, певною мірою, притамана кожному, але на неусвідомленому рівні. У ході становлення особистості вчителя та набуття ним необхідних професійних компетенцій, усвідомлений творчий розвиток його особистості буде неповним без конфліктологічної компетенції. У ході всього педагогічного процесу дуже важлива педагогічна взаємодія між учителем та учнями. Успішність педагогічної взаємодії залежить саме від учителя, його професійної компетентності, ключовою складовою якої є конфліктологічна компетенція, яка має озброїти майбутнього учителя необхідними конфліктологічними знаннями, допомогти йому вчасно реагувати та попереджати конфлікти, які тільки назрівають, чи конфлікти у повному розпалі.

Література

1. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)
2. Дрожжина Т.В. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетенції учнів загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Дрожжина Тетяна Володимирівна / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. — Луганськ, 2007. — 20с.
3. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта : Учеб. Пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Пов'якель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.: ил. – Библиограф.: с. 250-254.

4. Немкова А.Б. К вопросу о становлении конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности [Электронный ресурс]: <http://www.jurnal.org/articles/2007/ped27.html>
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
6. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования : [Монография] / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
7. Сидоренко В.В. Шляхи удосконалення професійної компетентності педагога-психолога в умовах особистісно зорієнтованого навчання [Электронный ресурс]: osvita.donetsk.ua
8. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.
9. <http://www.rudn.ru/fpkp/programs/Lect2.htm> Конспект лекции 2. Конфликтология и конфликтологическая компетентность [Электронный ресурс].

УДК 355.231:355.457

СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З ТЕХНІЧНИМИ ЗАСОБАМИ ПРИКОРДОННОГО КОНТРОЛЮ

О.Р.Кирилюк, О.В.Діденко

***Анотація.** У статті подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності, визначено сутність готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю, охарактеризовано такі складові готовності, як мотиваційний, компетентнісний, діяльнісний, результативний та рефлексивний компоненти.*

***Ключові слова:** готовність до використання технічних засобів прикордонного контролю, мотиваційний, компетентнісний, діяльнісний, результативний та рефлексивний компоненти.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены результаты анализа психолого-педагогической литературы по вопросам формирования готовности будущих офицеров-пограничников к использованию технических средств пограничного контроля, охарактеризованы такие составляющие готовности, как мотивационный, компетентностный, деятельностный, результативный и рефлексивный.*

***Ключевые слова:** готовность к использованию технических средств пограничного контроля, мотивационный, компетентностный, деятельностный, результативный и рефлексивный компоненты.*

***Summary.** The article deals with the results of the analysis of psychological and pedagogical sources concerning the problem of readiness formation. It is also devoted to determination of the future border officers' readiness to use border control devices, as well as to characterizing readiness components, such as motivation, competence, activity, result and reflex.*

***Key words:** readiness to use border control devices, such components: motivation, competence, activity, result and reflex.*

Постановка проблеми. В оперативно-службовій діяльності частин та підрозділів прикордонного контролю застосування технічних засобів сприяє успішному вирішенню ними завдань щодо пропуску через державний кордон України осіб, транспортних засобів, вантажів та ін. Застосування технічних засобів прикордонного контролю (ТЗПК) дозволяє забезпечити високу ефективність дій частин та підрозділів прикордонного контролю у пунктах пропуску через Державний кордон України [5]. Саме тому офіцери-прикордонники повинні бути на достатньому рівні підготовлені до застосування технічних засобів охорони кордону, які на сучасному етапі стають невід'ємним компонентом системи охорони кордону. З огляду на це актуальність проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з ТЗПК є безперечною. **Метою статті є** визначення сутності, особливостей змісту та структури готовності до роботи з технічними засобами прикордонного контролю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «готовність» увійшло в активний науковий обіг з кінця XIX ст. У цей час готовність розглядали як настанову, як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (К.Марбе, О.Кюльпе, Д.Узнадзе). З середини XX ст. готовність почали трактувати як якісний показник саморегуляції людини (У.Томас та Ф.Занецькі, Д.Кац, Г.Оллпорт, М.Сміт та ін.). Пізніше, аж на до сьогодні, цей

феномен вивчають насамперед в контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (А.Ганюшкін, М.Дьяченко і Л.Кандилович, М.Левітов та ін.). Готовність при цьому розглядають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості [4, с.224–225].

З.Курлянд, Р.Хмелюк, А.Семенова та ін. визначають готовність як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірку прогноуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості. Дослідники зазначають, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. При цьому емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості, на думку вчених, є конкретним вираженням готовності на рівні явища [4, с.225].

К.Абульханова-Славська, Л.Орбан-Лембрик, В.Шадріков розглядають готовність в контексті професіоналізму, можливості досягнення людиною «акме» в своїй професійній діяльності. В.Шадріков вважає, що готовність – це не лише мобілізація професійних та психологічних можливостей людини, але й вищий професіоналізм, який неможливий без самовдосконалення природних даних, особистого досвіду і практики, педагогічної школи і власної професійної орієнтації [8].

Щодо трактування готовності до професійної діяльності на сьогодні склалося декілька підходів. Зокрема, К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Максименко, О.Сафін, М.Томчук трактують готовність як особистісне утворення, М.Левітов, А.Троц, Д.Узнадзе, П.Чамата та ін., як представники функціонального підходу вважають, що готовність – це явище, обумовлене часовими проміжками. Представники особистісно-діяльнісного підходу, зокрема А.Деркач, М.Дьяченко, Л.Кандилович, Н.Кузьміна та ін. вважають, що готовність – це цілісний прояв усіх граней особистості, який дозволяє ефективно виконувати свої функції. М.Дьяченко, Л.Кандилович готовність визначають як інтегративну якість особистості, що містить знання, уміння, навички, налаштування на конкретні дії.

Військові педагоги та психологи також ґрунтовно досліджували поняття «готовності». Це насамперед В.Балашов, О.Барабанчиков, О.Бойко, В.Варваров, А.Галімов, І.Грязнов, В.Давидов, Д.Іщенко, О.Матеюк, М.Нещадим, О.Сафін, В.Ягулов та ін. Дослідники розглядають різні фактори, що відображають різні сторони й рівні готовності, зокрема фізичну підготовленість, нейродинамічну забезпеченість дії, а також психологічні умови готовності.

Безпосередньо готовність до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби вивчав О.Богданюк, педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності – В.Уліч, формування професійно-педагогічної готовності офіцерів-прикордонників до виховної роботи у мовах нестандартних ситуацій – О.Михайлишин, формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності в процесі магістерської підготовки – Т.Приходько, формування професійної готовності курсантів-дівчат до прикордонної служби – О.Селіванова та ін.

О.Богданюк виділяє такі компоненти готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів ДПСУ: мотиваційно-вольовий (мотиви і цілі професійної діяльності кінолога); пізнавально-операційний (професійні уміння під час професійної діяльності); психофізіологічний (природні здібності особистості); оцінювальний (самооцінка курсантами свого навчання як результату підготовки до майбутньої професійної діяльності) [1, с. 7].

В.Уліч вважає, що готовність курсанта до управлінської діяльності – це складне особистісне утворення, яке виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань і вмінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати завдання управління особовим складом і підрозділом у цілому [7, с. 6]. Головними інтегративними компонентами готовності майбутнього офіцера-прикордонника до управлінської діяльності дослідник називає професійні знання, професійні вміння, професійну спрямованість і особистісні якості [7, с. 9].

М.Недбай, зазначає, що з урахуванням специфіки фахової діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників, їхню професійну готовність до застосування технічних засобів у службовій діяльності необхідно розглядати як структурну інтеграцію якостей особистості: досконалого знання принципів дії технічних засобів, сформованих стійких умінь та навичок у галузі практичного застосування, усвідомлення ними особистісної та суспільної значущості своєї діяльності, та необхідності постійного вдосконалення знань і вмінь у цій галузі, формування стійких позитивних мотивів. Сформованість цих якостей у період навчання у ВВНЗ надає змогу усвідомлено, компетентно і творчо виконувати майбутню службову діяльність [3, с. 39].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що готовність є складною інтегративною характеристикою суб'єкта праці та містить знання, уміння, досвід і мотивацію, що забезпечують досягнення високих показників при виконанні професійної діяльності. Це сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, необхідних для ефективного вирішення практичних завдань у межах професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для визначення сутності та структури готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з ТЗПК було використано основні підходи до трактування особистості та діяльності. Зокрема, йдеться про ті компоненти в структурі особистості, на які звертали увагу С.Рубінштейн та К.Платонов. Так, наприклад, С.Рубінштейн виділив три структурні компоненти особистості: 1) спрямованість особистості – виявляється в її потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, світогляді, домінуючих мотивах діяльності і поведінки; 2) соціальний досвід – знання, навички і вміння, які набуває людина в житті і діяльності; 3) індивідуально-типологічні особливості – виявляються в темпераменті, характері і здібностях людини [6, с. 347].

Окрім цього, для визначення структури готовності до роботи з ТЗПК як складової готовності до професійної діяльності важливе значення має урахування сутності та будови самої діяльності. У психології при аналізі діяльності виокремлюють два аспекти: 1) мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності; 2) операційний, за якого її елементами є дії і операції [6, с. 107]. У педагогіці теж за основні компоненти діяльності виокремлюють: суб'єкт і його потреби, мету, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети, дії та операції і результат діяльності [2, с. 98].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна стверджувати, що *готовність до використання засобів прикордонного контролю* – це складне, стійке особистісне утворення, що виражає певний рівень розвитку особистісних властивостей і якостей майбутнього прикордонника, його професійної спрямованості, а також систему його професійних знань, умінь, та способів діяльності, що дозволяє успішно вирішувати завдання з перевірки громадян та документів у пунктах пропуску за допомогою технічних засобів контролю.

Для офіцера-прикордонника при використанні ТЗПК важливе значення мають соціально-психологічні та психофізіологічні якості. Йдеться про пам'ять та швидкість запам'ятовування інформації, увагу та швидкість її переключення, швидкість виконання розумових операцій, гнучкість та критичність мислення, сприйняття, здатність витримувати емоційно-вольові та нервово-психічні навантаження, нервово-психічну стійкість, вольові якості, високу розумову і фізичну працездатність, витривалість. Тобто йдеться про професійно важливі соціально-психологічні, психологічні, психофізіологічні, сенсорно-моторні властивості та фізіологічні резерви організму. Важливими для офіцера-прикордонника при використанні ТЗПК є такі якості, як професійна компетентність (інформованість, начитаність), емоційна стабільність та спостережливість.

Окрім властивостей і якостей, важливою складовою готовності офіцера-прикордонника до роботи з ТЗПК є спрямованість його особистості. Професійна спрямованість пов'язана з безпосереднім емоційно-пізнавальним ставленням до професії, до роботи з ТЗПК. Вона стосується не тільки прагнення присвятити своє життя прикордонній службі, якнайкраще вивчити особливості застосування ТЗПК у професійній діяльності, але й розуміння основних цілей і завдань цієї діяльності.

Операційною складовою готовності є знання і вміння. Для визначення основних знань та умінь як складових готовності курсантів до роботи з ТЗПК було враховано загальні та специфічні вимоги нормативно-правових документів щодо підготовки офіцерів-прикордонників. Загальні вимоги до рівня підготовки, а також вимоги до знань і умінь за циклами дисциплін викладено у державному стандарті вищої професійної освіти. Специфічні вимоги, зокрема щодо використання ТЗПК, викладено у кваліфікаційних вимогах, насамперед освітньо-кваліфікаційній характеристиці, навчальному плані і навчальних програмах.

Слід зазначити, що особливістю готовності офіцера-прикордонника до використання технічних засобів контролю є її прикладний характер, пов'язаний із практичними вміннями й навичками володіння технічними пристроями. Ці вміння, засновані на універсальній теоретичній базі, дають можливість офіцеру-прикордоннику самостійно опанувати ті технічні засоби, з якими матиме справу у своїй професійній діяльності і які дозволять підвищити ефективність прикордонного контролю.

Загалом усі зазначені знання з питань використання технічних засобів контролю можна виділити у загальнопрофесійні, технологічні та методичні групи знань. Загальнопрофесійні знання стосуються

порядку та принципів ведення усього циклу прикордонного контролю у пунктах пропуску. Ці знання дозволяють офіцеру-прикордоннику оволодіти операційною стороною професійної діяльності. Група технологічних знань – це знання про способи експлуатації, техніки безпеки, технічну будову різних технічних засобів прикордонного контролю. Ці знання дозволяють офіцеру-прикордоннику самостійно освоювати нові технічні пристрої. Група методичних знань – це прикладні знання про загальні способи й прийоми організації прикордонного контролю із застосуванням ТЗПК. Це також знання методики, принципів використання й меж застосовності технічних засобів контролю.

Загалом посадові особи органів та підрозділів охорони кордону повинні знати:

- загальні положення щодо експлуатації технічних засобів прикордонного контролю;
- види технічних засобів, їх призначення, склад і порядок підтримання у робочому стані;
- загальну будову, тактико-технічні характеристики, принцип роботи та правила експлуатації;
- обов'язки посадових осіб, заходи безпеки та вимоги керівних документів з питань експлуатації технічних засобів.

Окрім знань, складовими готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з ТЗПК є вміння та навички. Умовно всі вміння й навички, що необхідні для сформованості готовності майбутнього офіцера-прикордонника до роботи з ТЗПК, можна поділити, як і знання, на такі групи: загальнопрофесійні, технологічні й методичні. Зокрема, група загальнопрофесійних умінь і навичок – це вміння організації прикордонного контролю із залученням технічних засобів контролю. Це вміння планувати контроль, визначати рівень відповідності документів, вміння виявляти особливості документів. До групи технологічних умінь і навичок можна зарахувати вміння користуватися ТЗПК, оволодіння навичками роботи із сучасними засобами прикордонного контролю, уміння самостійно визначати з нових технічних пристроїв найбільш значимі й ефективно використовувати їх під час прикордонного контролю. Група методичних умінь і навичок – це вміння й навички з узагальнення передового досвіду, аналізу й узагальнення особистого досвіду, уміння й навички самоосвітньої роботи.

Серед основних необхідно виокремити насамперед такі уміння офіцера-прикордонника:

- організувати правильну експлуатацію технічних засобів прикордонного контролю, їх обслуговування, зберігання та використання;
- працювати з технічними засобами, правильно використовувати їх при здійсненні прикордонного контролю у різних умовах;
- проводити перевірку їх технічного стану;
- організувати контроль за експлуатацією, зберіганням та обслуговуванням;
- самостійно освоювати нові зразки технічних засобів прикордонного контролю;
- правильно вести обліково-звітну, технічну і службову документацію.

Загалом аналіз структури поняття «готовність офіцера-прикордонника до використання технічних засобів контролю» дозволяє розглядати її як інтегративну характеристику офіцера-прикордонника, що забезпечує на основі засвоєної бази знань, умінь, і сформованої мотивації досягнення високих показників в сфері застосування технічних засобів прикордонного контролю в професійній діяльності.

Загалом можна виділити декілька компонентів готовності майбутніх прикордонників до використання технічних засобів прикордонного контролю:

1) *мотиваційний компонент*, що характеризує ступінь спрямованості майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з ТЗПК в професійній діяльності, їх власне ставлення до цієї діяльності, свідоме прагнення поповнювати знання щодо ТЗПК; цей компонент також відображає внутрішню, емоційну спрямованість майбутніх офіцерів-прикордонників на активну професійну діяльність із оптимальним застосуванням ТЗПК;

2) *компетентнісний компонент*, що відображає знання, які відомі майбутнім офіцерам-прикордонникам про можливості технічних засобів прикордонного контролю; про види й способи їх використання; про методи роботи з інформацією; про практику застосування ТЗПК в Україні та за кордоном;

3) *діяльнісний компонент*, що показує можливість майбутніх офіцерів-прикордонників використовувати на практиці набуті теоретичні знання, характеризує їх вміння застосовувати ТЗПК адекватно до цілей і завдань професійної діяльності;

4) *результативний компонент* відображає здатність майбутніх офіцерів-прикордонників користуватися засвоєними відомостями про професійну діяльність, здійснювати її із оптимальним використанням ТЗПК; уміння працювати з основними джерелами інформації, удосконалювати вміння застосування ТЗПК в професійній діяльності;

5) *рефлексивний компонент*, що стосується оцінки курсантами виконаної діяльності з вивчення та умінь застосовувати ТЗПК, визначення подальшого напрямку роботи залежно від досягнутого рівня готовності до роботи з ТЗПК.

Висновки. Таким чином, сучасні психологія та педагогіка розглядають готовність як важливу передумову будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування готовності дозволяє стверджувати, що готовність до використання засобів прикордонного контролю – це складне, стійке особистісне утворення, що виражає певний рівень розвитку особистісних властивостей і якостей майбутнього прикордонника, його професійної спрямованості, а також систему його професійних знань, умінь, та способів діяльності, що дозволяє успішно вирішувати завдання з перевірки громадян та документів у пунктах пропуску за допомогою технічних засобів контролю. Зміст готовності випускника ВВНЗ до використання засобів прикордонного контролю визначається цілями, завданнями й характером професійної діяльності офіцера-прикордонника в пунктах пропуску. Вихідними для розгляду сутності, змісту і структури формування готовності до роботи з ТЗПК є вимоги, викладені в нормативних документах. Структура готовності до використання технічних засобів контролю містить мотиваційний, компетентнісний, діяльнісний, результативний та рефлексивний компоненти, взаємозв'язок між якими забезпечує ефективність професійної діяльності офіцера-прикордонника в пунктах пропуску з використанням ТЗПК.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку є визначення та обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю.

Література

1. Богданюк О. Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Д. Богданюк ; НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; під ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Недбай М. П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Національна академія державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2009. – 300 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
5. Про прикордонний контроль [Електронний ресурс] : Закон України від 5 листоп. 2009 р. № 1710-VI // Комп'ютерна інформаційно-правова система «Ліга». – Адреса в системі «Інтернет» : www.liga.net.
6. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
7. Уліч В. Л. : Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Л. Уліч ; НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 20 с.
8. Шадріков В. Д. Психология деятельности и способности человека : Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.

УДК 378.016:808.5

ДУХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІСТИЧНОЇ РИТОРИКИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

З.Н.Кришталь

Анотація. Володіння основами риторики – важлива ознака загальної культури людини. Щодо риторики, то ця проблема залишається малодослідженою, оскільки дисципліна лише починає здобувати належне місце в системі середньої і вищої школи.

Ключові слова: риторика (від гр. ораторське мистецтво) – наука красномовства, естетика (гр. чуттєво сприйманий) наука про прекрасне, поетика (майстерність творити).

Аннотация. Изучения основ риторики играет важную роль в культуре человека в данное время знание риторики остается малоизученным, так как этот предмет только начинает развиваться и занимает особое место в системе средней и высшей школы.

Ключевые слова: риторика, эстетика, поэтика.

Summary. This article deals with the possibilities of using the bases of rytorica. This problem has not discussed yet. The main task of rytorica is to teach the students and teachers the rules of communication and the bases of expressive speech.

Key-words: rytorica, expressive speech, poetica.

Постановка проблеми. Важливим завданням, яке сьогодні стоїть перед навчальними закладами, є формування молоді, здатної долати раціоналізм сучасної доби, віддавати перевагу духовному над матеріальним. Необхідно неухильно підносити роль освіти, науки, культури, мистецтва, засобів масової інформації з метою поглибленого розвитку національної школи красномовства, розширення і очищення духовно-інтелектуального простору особистості, передусім молододі. Нині, в умовах так званої «мовленнєвої агресії», вербального радикалізму, риторичної облуди, широкого мовного безкультур'я, заняття з риторики набувають першорядної ваги в системі гуманітарної освіти, а, отже, відповідно до цього перед педагогічною наукою і практикою постають завдання вдосконалення організації змісту і методів навчання риторики.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема збагачення духовного потенціалу гуманістичної риторики розглядалася в дослідженнях С.Русової, Б.Буяльського, М.Герман, В.Аннушкіна, Г.Сагач, Є.Чак, різні її аспекти розкриті в публікаціях С.Абрамовича, Л.Мацько, О.Мацько, С.Іванової, С.Мінеєвої, О.Юніної та інших.

Мета статті полягає у визначенні місця гуманістичної риторики в системі професійної підготовки молоді, що навчається, розробці методики опанування основ виразного читання й переказування, правил ораторського мистецтва, мовленнєвого етикету, особливостей виражальних засобів у публічному мовленні.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розбудови молододі демократичної Української держави активізується інтерес до фундаментальних гуманітарних наук, спрямованих на формування творчої, гармонійної особистості, яка може ефективно володіти думкою, переконуючи словом, етичним риторичним вчинком.

Класична гуманітарна наука риторика – наука про ораторське мистецтво – з давніх часів успішно розробляла проблеми ефективного усного переконуючого мовлення в ситуації публічної комунікації.

Арістотель – великий теоретик низки наук, а серед них і риторики, так визначав її інтелектуальну силу і користь: «Риторика – мистецтво, відповідне до діалектики, тому що обидві вони торкаються таких предметів, знайомство з якими може певною мірою вважатися спільним надбанням усіх і кожного... Мета промови дорадчої – користь, користь – благо» [3, 15].

Античний мислитель Платон високо підносив класичну риторіку як синтез усіх мистецтв: «Красномовство належить до тих мистецтв, які усе здійснюють і усього досягають словом...Адже воно збило й тримає у своїх руках, можна сказати, сили усіх мистецтв!» [8, 261-262].

Оратор в усі часи у різних народів був достойною людиною суспільства, користувався великою пошаною за мудрість думок, красу й дієвість «божественного слова»: «...Істинний оратор...своїм впливом і мудрістю не лише собі пошукує почет, а й багатьом громадянам та й усій державі загалом приносить щастя й добробут», – писав Цицерон. [8, С. 215].

Риторика має глибокі корені у світовій та національній культурі. В античні часи риторика була центральним предметом усякої освіти, виховувала громадянина-патріота, який майстерно володів зброєю усного переконуючого слова.

Риторика розвивалася на стику філософії та словесності, а також суміжних наук: логіки, етики, естетики, еристики, лінгвістики тощо.

Значну увагу вихованню ораторів, філософів-полемістів через розгалужену систему ораторських шкіл приділяли у Давньому Римі, де освіту отримувала аристократична молодь, яка готувала себе до керівних державних посад. Риторичні (риторські) школи виникли в останні століття республіканського періоду Риму (кінець II - I ст. до н. е.). Юнаки вступали до риторичних шкіл після закінчення граматичної школи, де вивчали латинську й грецьку мови. Викладали в цих школах найкращі наставники-ритори, відомі філософи, які читали курси філософії, риторики, правознавства, римської та грецької літератури тощо.

Римська цивілізація створила риторичні традиції, які базувались на ідеях Квінтіліана («мистецтво говорити добре»).

Українська національна риторика як художня ораторська проза активно розвивається у XVI – XVIII ст. – часи національного риторичного Ренесансу. Крім національних традицій народного золотослову, народної етики й естетики слова, значний вплив на розвиток української риторичної думки мали праці Арістотеля, Діонісія Галікарнаського, Горація, Цицерона, Квінтіліана, положення анонімного трактату «Риторика до Гереннія», «Про високе» та інші.

Систематичне викладання риторики як навчальної дисципліни простежується, починаючи з XVII ст., в духовних школах, де активно розвивається церковне красномовство у стилі українського «барокко» (із чисельними прикрашальними мовно-стилістичними елементами). Це ораторська спадщина Іоанкія Галятівського, Антонія Радивилівського, Єпіфанія Славинецького, Симеона Полоцького, Стефана Яворського, Гавриїла Бужинського, Феофілакта Лопатинського, Феофана Прокоповича та інших українських риторів, які мали численних учнів та послідовників. Культова ораторська проза мала на той час значне загальнонаціональне культурне та політичне значення у боротьбі українського народу за соціальне й національне визволення.

Українське культове красномовство розвивалося двома шляхами: перший був спрямований проти орієнтації на досвід західних проповідників (Кирило Транквіліон-Ставровецький, Леонтій Карпович), які брали за взірець твори Іоанна Златоуста; другий, «латинницький», схилився до творення проповідей із мистецькими якостями (візантійські, староруські, південнослов'янські, західноєвропейські, польські тексти), що представлені іменами українських риторів-просвітителів, послідовників Петра Могили, засновника Києво-Могилянської академії, яка була у свій час навчальним закладом у Європі і відома талантами своїх випускників у всьому цивілізованому світі.

Українська риторична школа Києво-Могилянської академії поклала початок розквіту національного світського та духовного красномовства у XVII-XVIII ст. Сучасні дослідники В.П.Маслюк, З.І.Хижняк та інші описали систему навчання студентів цієї славнозвісної академії, відзначивши високий рівень викладання риторики, однієї з найпопулярніших дисциплін, з якої у той час налічувалося близько двохсот авторських підручників, поміж них – знаменита праця Феофана Прокоповича «Про ораторське мистецтво».

Цікавий і корисний педагогічний досвід професорів Академії можна використовувати і в наші дні відродження національної риторичної спадщини. Відзначимо ґрунтовну полілінгвістичну підготовку студентів, які вивчали кілька живих і мертвих мов, вміли складати орації, оди, поезії, пісні, майстерно розігрували театралізовані свята, користувалися великою повагою киян та всюди, куди їх закидала у майбутньому доля, за високу освіченість, ерудицію, численні таланти, зокрема й професійну ораторську підготовку. У 1698 р. Петро I скаржився: «Священники у нас грамоть мало имеють... Ежели б их... в обучение послать в Киевъ въ школы...».

Отже, українська національна риторична школа увібрала в себе кращі здобутки риторичних шкіл Давньої Греції, Давнього Риму, традиції слов'янських шкіл періоду Київської Русі (Іларіон, Володимир Мономах, Кирило Туровський та ін.), а також досвід красномовства українського народу.

Оратора вважали в давні часи таким вчителем, наставником молоді, який вмів говорити просто й велично, дохідливо виражати справедливі й добрі думки в ім'я виправлення натури людини: «Через слово я приборкую вибухи гніву або заколисю виснажливу заздрість, ним заспокоюю смуток... ним уцнотливлюю пристрасть... Слово тому роблю співучасником всього життя, добрим порадином і вождем,» – писав візантійський ритор IV ст. Григорій Константинопольський [2. С.5].

У стародавніх літописах України, давньоруській літературі, народному золотослові, давніх слов'янських риториках анонімних та відомих авторів періоду Київської Русі, українського

риторичного Ренесансу XIV-XVII ст. сконцентровані етико-естетичні погляди на риторику як науку й мистецтво. Зокрема, у давній слов'янській риториці анонімного автора 1620 р. її визначено як «...велику й чесну, вільну мудрість, джерело красномовства, мудрість сладкомовного говоріння, солодощі чудового й стрункого казання, доброту не зменшуваного багатства, скарб неокраденої корисності, велемовність, яка не обтяжує слуху, від людей темне воронування відганяє, чесноту стверджує як світла слава й розумна сила...» [2, 22].

Гуманістична риторика має значний, потужний, інтелектуальний, моральний, естетичний потенціал – потенціал духовності, а тому ми образно називаємо таку риторику істини, добра, краси риторикую любові, а в християнській традиції це вищі цінності духу: віра, надія, любов.

Істинна гуманістична риторика в усіх своїх жанрових проявах має потужний духовний потенціал саме похвального красномовства, яке Арістотель виділяв поруч із дорадчим та судовим.

Саме призначення похвального красномовства – творити похвалу Богові, особі, предметам, речам тощо – свідчать про її унікальне місце серед пізніших жанрів красномовства: політичного, академічного, судового, військового, ділового, лекційно-пропагандистського, рекламного тощо.

Красномовство як частина культури є невичерпним джерелом етико-естетичної мудрості наших пращурів, що яскраво відбивають прислів'я та приказки українського народу як «малий жанр» красномовства. Вражає сила й глибина розуму, поетичної краси, високої моралі тих перлин народного золотослова, які відбивають його багатий духовний світ.

Їхня культурна й художня цінність їхня надзвичайно висока; вона є джерелом натхнення для нащадків завдяки ємкості смислу, картинній образності, неперевершеній різноманітності й багатству у варіаціях. В них кристально відклалася історія народу, побут, звичаї, світосприйняття й унікальний дар слова. Не даремно Б.Г.Грінченко підслухав свого часу й записав таку народну мудрість: «Красне слово – золотий ключ».

Народний золотослів став кодексом неписаних правил, законів моралі й поведінки, його крилата мудрість передає широку палітру радості й надії, любові й ненависті, правди і кривди, добра і зла, краси й потворності, підвищуючи мовну ерудицію сучасного оратора, зокрема педагога-вихователя, який діє словом з високою етичною місією формування креативної гармонійної особистості.

Ці золоті крупинки народного життя стали невичерпним джерелом для національної та вселюдської культури, розвитку рідної мови, духовного зростання людини.

Український народ, який відзначається такими рисами ментальності, як «кордоцентричність» (емоційно-почуттєвий характер), висока емоційність, чутливість та ліризм виявив ці риси в естетизмі українського народного життя і обрядовості, в артистичній вдачі, у чаруючій пісенності, у своєрідному гуморі, про що писали такі видатні дослідники, як І.Костомаров, І.Нечуй-Левицький, В.Липинський та інші [10, №2].

Народна мораль яскраво втілена у прислів'ях – настанових українців: *Більше діла – менше слів. Діла говорять голосніше, ніж слова. Кажі, не кажі, а своє слово держи. Не кидай слова на вітер.*

Народна мудрість, розсудливість виразно фіксуються у безлічі крилатих виразів щодо етичності ведення людської мови, бесіди. Різно негативно засуджується нещирість, неправдивість, народ звеличує чесне, правдиве слово високоморальної людини: *Слово до слова – зложиться мова. Красна мова наводить добрії слова. Хоч чоловік і вбогий, та слово в нього чисте. Добре тому жити, хто вміє говорити.*

Однією із найпоширеніших, найпопулярніших комунікативних якостей гарного, дієвого мовлення народ вважає змістову повноту, стислість, влучність слова: Коротко і ясно. Народ скаже, як зав'яже. Язик не помело, слова не полова. Гуманістичні ідеї освіти України яскраво втіли в відомому афористичному вислові талановитий педагог П.Блонський, який закликав: «Вчителю, стань людиною». Повчальним для сучасних молодих ораторів залишається етичне кредо великого Нестора-літописця, який щиро сповідував християнську, мораль блискуче володів словом, але ніколи не дозволив собі «розгородитися».

Навпаки, нормою красного писемства того часу було самозречення, самоприниження, боротьба з гордощами (гординею). У талановитій українській поетесі наших днів Ліни Костенко ми знаходимо пророчі слова про роль духовного, етичного у нашому неспокоїному, тривожному житті:

Не треба правду говорити цвітасто.

Вона сьогодні проста і страшна.

Педагогічна риторика сучасності є інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя-інтелектуала, вчителя-інтелігента, педагога-оратора й мудреця, який майстерно володіє секретами спілкування і співпраці засобами живого слова.

До актуальних проблем сучасної педагогічної риторики ми відносимо такі:

концепція гуманізації та гуманітаризації освіти України включає в себе поновлення статусу риторики як науки та навчальної дисципліни в середній та вищій школі із збереженням кращих філософсько-дидактичних традицій світового та національного риторичного досвіду;

нагальною потребою демократичного суспільства є формування мовної та риторичної культури особистості вчителя з ефективним мисленням, якісним мовленням, оптимальним спілкуванням;

назріла потреба формування національної школи риторики для успішної реалізації концепції народної освіти, формування риторичної особистості вчителя, спеціаліста – випускника вишу, який зможе ефективно реалізовувати свої демократичні права і свободи у всіх сферах переконуючої комунікації;

нова суспільно-мовленнєва практика, закон про українську мову як державну мову України вимагають цілеспрямованої державної політики – фінансової, видавничої, кадрової, спрямованої на відродження національної особистості вчителя, спеціаліста в системі «людина – людині»;

вивчити і осмислити світовий та національний досвід викладання риторики, зокрема у США, Японії, Франції, Німеччині, Нідерландах та інших країнах з метою інтеграції у цивілізований світ;

єдиним критерієм культури народу стає міра гуманності, ступінь орієнтації і формування творчої особистості, зокрема вчителя;

перспективним шляхом формування й підвищення риторичної культури суспільства є формування полемічної культури, виховання кадрів полемістів, спеціалістів з проблем еристики, культури демократичного діалогу, дискусії тощо – професійних кадрів політиків, вчителів, журналістів, юристів тощо;

формування високопрофесійного корпусу лекторських кадрів України по лінії товариства «Знання», «Просвіта» тощо, підвищення їх ораторської майстерності у відповідних центрах, інститутах підвищення лекторської майстерності;

у кінці ХХ ст. відродження риторичного потенціалу суспільства на якісно новому рівні корегується із античним світом, у якому мікрокосм людини включається у макрокосм Всесвіту.

Отже, ці проблеми належить вирішувати таким чином:

розробка програм, навчальних планів, методичних рекомендацій, монографій тощо до курсу риторики філософсько-дидактичного спрямування для середньої та вищої школи України;

формування національної школи красномовства через виховання риторичної культури особистості вчителя, лектора, що вважають живе слово головним інструментом професійної діяльності;

координація творчих зусиль провідних спеціалістів – педагогів, риторів, філософів, логіків та інших, які працюють у сфері переконуючої комунікації;

створення у вишах відповідних кафедр риторики, логіки, еристики, теорії й практики аргументації, педагогічної творчості, театральної педагогіки та інших з метою формування національної риторичної школи;

розвиток часткової риторики, спрямованої на дослідження проблем політичного, академічного, дипломатичного, військового, рекламного та іншого. красномовства, а також її перспективного напрямку – риторики ділової комунікації;

розробка науково-педагогічної системи навчання учнів, студентів ораторському мистецтву, риторичній та творення умов для підвищення кваліфікації;

залучення учнів, студентів до різноманітних форм риторичної діяльності у навчальній та позанавчальній творчості з метою формування позитивної мотивації до фахової діяльності;

поліпшення якості профвідбору абітурієнтів у педагогічні ВНЗ із врахуванням риторичних здібностей до переконуючої комунікації;

осмислення іміджу вчителя крізь призму риторики.

З найдавніших часів учитель шанувався як духовний батько, наставник у пошуку істини, добра й краси, взірець розсудливості в особистому й громадському житті. Олександр Македонський сказав крилаті слова любові й захоплення про батька Філіпа й учителя Арістотеля: «Філіп навчив мене жити, а Арістотель навчив жити достойно».

Учитель-інтелектуал, учитель-златоуст, учитель-адвокат дитини, молоді в усі часи в усіх народів високо шанувався, плекав живу думку й душу майбутніх «робітників» життя і істинних патріотів держави. Тому вчитель у громадській свідомості сприймався як «охоронець істини», «гарант безперервності життя», «посередник між Богом і людьми», який «всіх навчає всього», (Я.А.Коменський), який має золоті ключі від таємниць земного буття, бо готує зустріч учня з Богом (школи Піфагора, Сократа, Песталоцці, Коменського та ін.).

Творчий вчитель – це діамант, який осяває душу усіма гранями свого педагогічного дару, який плекає дитину на засадах добра, формуючи інтелектуальну еліту суспільства. В цьому його великий патріотичний обов'язок перед державою, висока громадянська відповідальність перед суспільством як « гуманіста-демократа» (С.Шацький).

Педагогічна риторика, яка зростає на педагогіці, риторичній, етичній, у наш час стає інтегратором, синтезатором у процесі фахової підготовки вчителя школи ХХ ст. – вчителя – одухотвореного інтелігента, інтелектуала, педагога-златоуста, майстра, який володіє секретами переконуючої комунікації засобами живого слова, який має імідж, сутнісну якість не «отримувача зарплати», а борця за права дитини й творця духовності суспільства, який зберіг власну душу чистою, любляче серце невтомленим, уста всеможлими, розум осяяний благодаттю істини, золоте слово добра й правди окрилені через власну життєтворчість, індивідуальність.

Надходить той переломний момент, коли Вчитель-златоуст, Вчитель від Бога має стати найціннішою особою демократичної держави як її духотворець, інтелектуальний скарб, незамінний творець державності через утвердження словом правди й любові людської гідності у храмах дитячих душ.

Вихідне положення експериментальної програми до курсу риторики для шкіл нового типу: початок формування риторичної особистості з високим рівнем мисленнєво-мовленнєвої та комунікативної культури базується на основі тісного взаємозв'язку із процесом формування мовленнєвої культури особистості учня на уроках рідної та іноземної мов, починаючи з молодших класів, із врахуванням вікових та національно-мовних особливостей й учнів.

Спеціалісти з проблем риторики С.П.Іванова, С.О.Мінеєва, О.А.Юніна виділяють 3 та 4 етапи навчання риторичній з метою досягнення запланованого рівня володіння мисленнєво-мовленнєвою та комунікативною діяльністю.

Це такі основні етапи: I етап – 1-3 класи, II етап – 4-6 класи, III етап – 7-8 класи, IV етап – 9-11 класи.

У кінцевому результаті навчання риторичній передбачається формування таких умінь:

- вести бесіду на побутові, політичні, ділові, філософські, історичні та інші теми;
- слухати і чути співрозмовника, ставити запитання, вступати до розмови, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди;
- брати участь у дебатах з проблеми, у якій дискусант є достатньо компетентним, викладати свої думки й судження;
- виступати перед аудиторією із невеликою за обсягом монологічною промовою;
- вільно викладати свої думки у формі листа, статті;
- мати розвинене мовне чуття, інтуїцію оратора;
- розуміти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства.

З метою формування культури риторичної особистості вчителя пропонуємо три етапи діяльності вузівського педагога у ВНЗ:

Моделювання системи навчання студента.

Створення й реалізація навчальної програми з риторики, ораторського мистецтва.

Розробка й впровадження навчальних та позааудиторних форм навчання студентів в умовах педагогічної та гуманітарної освіти.

Висновки. Нині настає час відродження національної культурної спадщини, зокрема й риторичної, чарівного народного золотослова, в якому відбито дивоцвіт національного менталітету й світовідчуття, який подарував світові титанів думки, слова, духу – Петра Могили, Феофана Прокоповича, Григорія Сковороду, Тараса Шевченка, Памфіла Юркевича та інших просвітителів-гуманістів.

Розбудова демократичної України вимагає нового філософсько-дидактичного осмислення проблеми професіоналізму вчителя, що ґрунтується на інтелектуальних, морально-духовних засадах творчої особистості

Вчитель – духовно-моральний цвіт народу – на рубежі віків замислюється над таємницями творчості, педагогічної майстерності крізь призму слова. Благодатне і прекрасне слово любові й мудрості – золотий ключ до щастя особистості, процвітання суспільства, духовної величі народу. Молода демократична Україна, відроджуючи «риторику любові», тим самим відроджує й себе, інтегруючись в «інформаційному полі Всесвіту». Ніякі суспільно-політичні, економічні, ідеологічні та інші катаклізми не повинні зупинити вогненне слово правди, добра, любові і краси.

Література

1. Абрамович С.Д. Риторика : [навчальний посібник] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Львів: Світ 2001 – (240с.).
2. Аннушкин В.И. Зачем нужна риторика / В. И. Аннушкин. – Русская речь, - 1988 №5.
3. Аристотель Риторика – Античные риторики М.: МГУ,-1978- (150с.).
4. Герман М. А. Основы риторики / М. А. Герман. – К., 1988 – (230с.).
5. Мацько Л. І. Мацько О. М. Риторика навчальний : [посібник] К., Вища школа – 2003- (311с.).
6. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя / Г. М. Сагач. – К., 1993 – (140с.).
7. Сагач Г.М. Похвальне красномовство / Г. М. Сагач. – К., 1996 – (156с.).
8. Сагач Г.М. Золотослів навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К., 1993 – (378с.).
9. Русова С. Нова школа соціального виховання. Вибрані педагогічні твори у 2-х кн., книга 2 / С. Русова– К., Либідь, 1997 - (С.16-104.).
10. Чак Є. Д. Мовний етикет (серія статей) / Є. Д. Чак // - Дивослово, - 1998 - №1-12.

УДК 378:378.68:81`243

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Н.А.Лебедєва

Анотація. У даній статті проаналізовано особливості ціннісного ставлення студентів аграрного університету до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: мета, мотивація, інтереси, професійна діяльність, пізнавальна потреба.

Аннотация. В данной статье проанализированы особенности ценностного отношения студентов аграрного университета к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: цель, мотивация, интересы, профессиональная деятельность, познавательная потребность.

Summary: In this article the valued relation peculiarities of students of agrarian university to the study of foreign language are analyzed.

Key words: purpose, motivation, interests, professional activity, cognitive necessity.

Постановка проблеми. Знання іноземної мови в умовах багатовекторного розвитку взаємовідносин України з іншими державами розглядається не лише як елемент загальної культури особистості, але й як необхідна складова професіоналізму. Суспільству необхідні компетентні фахівці, що володіють іноземною мовою в межах своєї професії та побутової сфери. Вивчення іноземної мови повинно сприйматися як цінність, оскільки вимогою життя стає професійно-компетентна, культурна, інтелігентна людина.

Проте не можна вважати, що соціальна престижність і перспективність володіння іноземною мовою самі по собі знімають проблему мотиваційного забезпечення її вивчення студентами аграрного вузу. Педагогічні дослідження і практика свідчать, що соціальне замовлення далеко не завжди автоматично трансформується у дієві особистісні мотиви, необхідні для наполегливої та систематичної навчальної діяльності. Тому виникає потреба в дослідженні особливостей ціннісного ставлення студентів аграрного ВНЗ до вивчення іноземної мови.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови знайшла часткове висвітлення в роботах, присвячених *формуванню мотивів навчальної діяльності* (В.О.Балашов, М.Й.Боришевський, Л.І.Божович, Д.В.Іщенко, С.Г.Карпенчук, А.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, О.А.Матеюк, М.І.Махмутов, М.В.Савчин, О.Д.Сафін, М.І.Сметанський, Н.Ф.Тализіна, М.І.Якобсон та ін.); *розвитку пізнавального інтересу* (О.Ф.Волобуєва, М.Ф.Добринін, В.Г.Іванов, Г.І.Шукіна); *вихованню ціннісного ставлення до навчальних предметів* (Г.Т.Григорян, М.І.Дубровін, Я.І.Козік, П.І.Мільруд). Значна увага приділялася вивченню *природи мотивів* (В.Г.Матюхіна та ін.), *їх зв'язку з психічними процесами, емоціями та почуттями, індивідуальними особливостями суб'єктів учіння* (В.С.Мерлін, І.А.Джидарян, М.І.Алексєєва та ін.), *закономірностей формування мотиваційної сфери особистості* (Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, В.К.Вілюнас та ін.). Робилися спроби дослідити *шляхи і*

методи формування мотивів учіння (В.Г.Асеев, М.В.Гамезо, В.Г.Леонтьєв, Л.С.Непомняща, Г.І.Щукіна, С.Т.Григорян, А.К.Маркова, В.Ф.Моргун, О.Д.Сафін та ін.).

У цих дослідженнях визначено вихідні теоретичні засади розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, які можуть бути покладені в основу формування ціннісного ставлення студентів до вивчення іноземної мови.

Проте, слід зазначити, що основна увага дослідників спрямовувалася на вивчення мотиваційної сфери та закономірностей її формування в суб'єктів навчання шкільного віку. Тому результати цих досліджень не можна повністю екстраполювати на формування ціннісного ставлення до навчальної діяльності студентів аграрного вузу.

Мета статті. Визначити особливості ціннісного ставлення студентів аграрного вузу до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Аналіз ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови студентів аграрного ВНЗ ми вважаємо за необхідне почати з визначення наявності потреби у вивченні іноземної мови. Також необхідно вивчити мотиви, цілі навчання, проаналізувати інтереси студентів. Наявність такої інформації допоможе при розробці моделі ефективного формування у студентів аграрного вузу ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

З цією метою ми опитали 108 студентів 1-2 курсу факультету механізації сільського господарства Вінницького національного аграрного університету та 16 викладачів іноземної мови кафедри української та іноземних мов цього ж університету зі стажем роботи від 2 до 35 років, які в середньому щорічно навчають 80-90 студентів на усіх факультетах.

Студентам була запропонована анкета з різними групами запитань. Перша група питань необхідна для визначення контингенту студентів. Ми отримали дані про вік, соціальний статус сімей, яку (сільську чи міську) школу закінчили респонденти та яку оцінку мали в школі з предмету «іноземна мова». Були також проаналізовані мотиви вступу до аграрного вузу. Відповіді на питання другої групи дали можливість оцінити наявність пізнавальної потреби вивчення іноземної мови. Відповіді на третю групу питань визначали ставлення студентів до вивчення іноземної мови як професійної цінності, мотиви, цілі та інтереси студентів. Четверта група питань дала змогу з'ясувати, чи усвідомлюють студенти значення іноземної мови у своїй майбутній професійній діяльності.

В результаті опрацювання всіх анкет ми отримали наступні дані: вік студентів складає : 16 років – 1,1%; 17 років – 27, 2%; 18 років – 42,5%; 19 років – 28,1%; 20 – 1,1%. Респонденти належать до такого вікового періоду, коли особистість усвідомлює себе соціально корисним суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних цінностей. Відбувається посилення пізнавальних мотивів поведінки, розвиток професійних інтересів. Провідною діяльністю є навчально-професійно діяльність.

Зі всіх опитаних 60,8% студентів закінчили сільську школу, а 39,2 – міську. Той факт, що більшість студентів з сільської місцевості пояснюється, перш за все, специфікою ВНЗ та факультету, який готує фахівців у галузі механізації сільського господарства. Але, за даними приймальної комісії, відсоток студентів – жителів міста з року в рік поступово збільшується. Більш детальні бесіди зі студентами та власний досвід дозволяють говорити про деякі відмінності викладання іноземної мови в сільській та міській школі.

Щодо оцінки з іноземної мови у школі, респонденти мали: «відмінно» – 4,8%; «добре» – 65,7%; «задовільно» – 30,5%. Безумовно, студенти з різним рівнем підготовки з іноземної мови, у ВНЗ зіштовхуються з певними труднощами, тому що при створенні груп, студентів не диференціюють за рівнем знань, а іноді й не враховують, яку саме мову студент вивчав попередньо. У зв'язку з цим, формування ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови у таких студентів дещо ускладнюється.

Питання щодо соціального статусу сімей студентів дозволяють отримати таку інформацію: більшість батьків опитаних студентів зайняті в сільському господарстві (25%), робітники (35%), службовці (20%). Це має, на нашу думку, певний вплив на мотивацію вивчення іноземної мови. Дані щодо мотивів вступу до аграрного вузу подані в таблиці 1. Аналіз відповідей демонструє, що більшість студентів не випадковими людьми на факультеті, вони вступили до ВНЗ, щоб отримати вищу освіту та бажану професію. Звертаємо увагу на важливу для нас обставину: домінуючими мотивами вступу до ВНЗ є пізнавальна та професійна. Це свідчить про об'єктивну можливість виникнення та формування у студентів аграрного ВНЗ ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

Мотиви вступу в аграрний ВНЗ

Подобається обрана професія	26%
Хочу мати вищу освіту	40%
Сімейна традиція	6%
Не пройшов по конкурсу до іншого вузу	4%
За порадою батьків, родичів, друзів	11%
За направленням району, господарства	9%
Цей ВНЗ був найбільш фінансово доступний, сюди легше вступити	3,2%
Щоб не йти до армії	0,8%

Для визначення пізнавальної потреби у вивченні іноземної мови ми поставили питання «Чи хочете ви вивчати іноземну мову в ВНЗ?». Позитивну відповідь дали 96,3% респондентів, а негативну – лише 3,7%. Хоча думка викладачів суттєво відрізняється щодо цього питання. Вони зауважують, що за останні роки інтерес студентів до вивчення іноземної мови зріс – 53%; 6,7% – зріс індивідуально; 6,7% – зацікавленість міських студентів вища, ніж у сільських; 33,3% схильні до думки, що інтерес не зріс. До того ж більшість викладачів вважають актуальним питання щодо низького статусу іноземної мови в аграрному ВНЗ. На це вказують такі причини: щорічне зменшення кількості годин на викладання предмету; вивчення іноземної мови лише на 1-2 курсі, коли студент ще чітко не орієнтується у своїх пізнавальних та професійних потребах та не усвідомлює значення практичного використання іноземної мови; іноземна мова, як предмет гуманітарного циклу є дещо відчуженою для фахівців аграрного профілю.

Виходячи з вищесказаного, стає цілком зрозуміло, що необхідна цілеспрямована робота, спрямована на розвиток інтересу до вивчення іноземної мови.

Основними засобами, які викладачі використовують для підвищення такого інтересу, вони називають:

- актуальний навчальний матеріал;
- забезпечення можливості використання мови у подальшому навчанні, роботі;
- активні форми проведення занять;
- використання мультимедійних засобів;
- позааудиторні заходи;
- забезпечення занять додатковим, країнознавчим матеріалом.

Зміст відповідей викладачів на питання «Як підвищити інтерес до вивчення іноземної мови?» майже співпадають з відповідями студентів. Основними засобами підвищення інтересу до вивчення мов більшість опитаних називають:

- можливість спілкування з іноземцями;
- технічне забезпечення занять;
- активні форми проведення занять;
- вивчати лише те, що буде потрібним;
- олімпіади, конференції;
- можливість побувати за кордоном.

Аналіз та порівняння даних чітко вказує на те, що проводиться певна робота з розвитку інтересу до вивчення іноземної мови. Викладачі використовують саме ті методи, які студенти очікують. Однак роботу з підвищення інтересу потрібно вдосконалювати та корегувати, що підтверджують дані таблиці 2. На питання «В якій формі ви б хотіли вивчати іноземну мову?» маємо такі відповіді:

Таблиця 2

Форми вивчення іноземної мови

Так, як зараз	51,8
В більш цікавій формі	22,2
В маленьких групах, більш індивідуально	14,8
У країні мови, що вивчається	7,4
Вільна	7,4
В спеціально облаштованих класах	7,4
Не знаю, вагаюсь відповісти	7,4
До 5 курсу, потрібно більше занять	3,7
Необхідне вільне відвідування	3,7
Не вчити, але знати	3,7

Аналіз відповідей відкриває перспективи з розвитку та вдосконалення інтересу до вивчення іноземної мови:

- зацікавити, переконати в необхідності знання іноземної мови;
- урізноманітнити форми проведення занять;
- використовувати індивідуальний підхід і т. п.

Суттєво значущими є відповіді респондентів на ті питання, що виявляють мотиви, цілі а також їх інтереси. «Мотиви стимулюють, організують та спрямовують учбову діяльність. Значний інтерес представляє мотивація для організації процесу навчання та спрямування розумової діяльності студентів» [1, с.161]. Питання були сформульовані таким чином: «Що спонукає вас особисто вивчати іноземні мови у ВНЗ? Чи вважаєте ви, що в сучасних умовах необхідно вивчати іноземну мову? Чому? Чого б ви хотіли навчитися на заняттях з іноземної мови?». У таблиці 3 представлені дані з виявлення мотивів, які необхідно враховувати при формуванні у студентів ціннісного ставлення до вивчення іноземних мов.

Як бачимо, з наведених даних у всіх респондентів є усвідомлений мотив вивчення іноземної мови. І саме професійні мотиви мають найвищі показники. Це є позитивним моментом, тому що без достатнього рівня розвитку мотивації неможливе ефективне формування у студентів ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

Таблиця 3

Можливість використання ІМ в майбутній роботі	13,2
Необхідність знати ІМ	11,6
Бажання поїхати на стажування за кордон	11,6
Можливість роботи за кордоном	11,6
Зацікавленість у процесі вивчення ІМ	9,1
Прагнення вільно спілкуватися ІМ	9,1
Використання ІМ при роботі з комп'ютером	6,6
Перспектива знайти роботу, що високо оплачується	6,6
Бажання виїхати закордон на ПМП	6,6
Бажання навчитися читати спеціалізовану літературу, отримувати інформацію	5
Бажання здати залік, іспит	3,3
Вимушений вивчати, бо це предмет програми вузу	3,3
Інтерес до країни, мова якої вивчається	0,8

Відповіді на питання про цілі вивчення іноземної мови студенти розташували у такій послідовності:

1. Спілкуватися іноземною мовою – 34%;
2. Розуміти іноземну мову на слух – 27%;
3. В майбутньому спілкуватися з іноземними колегами – 18%;
4. Вправно перекладати тексти, спеціалізовану літературу – 17%;
5. Мати гарну оцінку – 4%.

Як бачимо, більшість студентів, основною метою вивчення іноземної мови вважають практичне володіння мовою, а також як додатковий засіб для отримання нової інформації.

Інформація та знання є новою та особливою характеристикою сучасного суспільства. На сьогодні основні галузі промисловості, сільськогосподарське виробництво, комунікації, побут та розваги, духовне життя та освіта опираються на досягнення фундаментальних наук. Пошук, створення, зростання й зберігання, розповсюдження інформації та знань невпинно займає все більше місця в життєдіяльності людей.

Важливим є також той факт, що 9,1% респондентів головну мету володіння мовою вважають додатковим засобом для отримання нової інформації. Цей стан співпадає з основною метою курсу «Іноземна мова» в немовному вузі, що відображає сучасні тенденції й вимоги до навчання практичному володінню іноземною мовою в повсякденному спілкуванні та професійній сфері. Ми вважаємо, що потребу в отриманні інформації, перш за все, професійного характеру можна розглядати як одну з умов формування у студентів ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

Не можна залишити без уваги той факт, що 5% опитаних взагалі не визначилися з метою свого вивчення іноземної мови у ВНЗ, або ж, на нашу думку, недостатньо чітко її уявляють.

Врахування інтересів студентів допоможе викладачу при виборі матеріалу для самостійної роботи, реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процес викладання іноземної мови, що сприятиме успішному формуванню ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

Таблиця 4

Сфера інтересів студентів

Автомобілебудування, нові розробки	16,6
Спорт	14,4
Цікаві місця, відпочинок, туризм	14,1
Наука, нові технології	10
Життя молоді, студентства	5,5
Історія країни	5,5
Сільське господарство	5,5
Економіка	4,4
Культура, мистецтво, література	3,3
Складно відповісти	3,3
Зовнішня політика	2,2
Звичаї, традиції	2,2
Світська хроніка, життя знаменитостей	1,1
Державний устрій	1,1
Екологія	0
Нічого не цікавить	0

Як ми бачимо з таблиці 4, найбільше студентів цікавить тема «Автомобілебудування, нові розробки», що можна пояснити специфікою факультету, і, що є важливою передумовою для обґрунтування такої педагогічної умови як професійна спрямованість змісту іноземної мови. Позитивним є той факт, що всі респонденти мають певний інтерес до тієї чи іншої сфери життя, що дає змогу викладачу діяти цілеспрямовано при формуванні у студентів ціннісного ставлення до іноземної мови. Аналіз не був би повним, якби ми не вияснили як чітко студенти розуміють значення знання іноземної мови для майбутньої професії. Відповіді наступні:

1. Вивчення іноземної мови має важливе значення для моєї майбутньої професії – 82%;
2. Вивчення іноземної мови не має суттєвого значення для моєї майбутньої професії – 7%;
3. Не знаю, не замислювався – 11%.

З отриманих даних констатуємо, що багато студентів усвідомлюють значення іноземної мови для майбутньої професії, і не досить невелика кількість (18%) не усвідомлюють або не задумуються над цим важливим питанням. Аналіз відповідей на питання «Як ви можете використати знання іноземної мови у своїй майбутній професії?» підтвердив та деталізував бачення цієї проблеми.

Таблиця 5

Можливість професійного використання ІМ

Спілкування з іноземними колегами, клієнтами	16,8
Підвищення кваліфікації за кордоном	14,8
Відрядження за кордон	12,2
Стати висококваліфікованим спеціалістом	10,8
Робота з комп'ютером	10,8
Немає ніякої можливості	10,4
Робота з документацією ІМ	7,3
Отримання інформації з закордонних ЗМІ	6,4
Робота в іноземній фірмі	6,4
Не знаю, вагаюсь відповісти	3,8

Дані таблиці 5 показують, що більшість студентів усвідомлюють реальну можливість використання іноземної мови у професійній діяльності, але 10,4% стверджують що немає ніякої можливості застосування іноземної мови в майбутній роботі.

Висновки. Таким чином, серед мотивів вступу в аграрний ВНЗ переважають професійні та пізнавальні; у студентів є пізнавальна потреба у вивченні іноземної мови; всі респонденти мають свідомі мотиви вивчення іноземної мови. Враховуючи сприятливі умови міжнародного співробітництва України у галузі сільського господарства, що сприяють підвищенню інтересу до вивчення іноземної мови, відкриваються нові можливості та перспективи використання іноземної мови фахівцями аграрного сектору, можна зробити висновок, що зібрані разом ці фактори створюють

об'єктивні передумови формування у студентів аграрного вузу ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

Однак, досить великий відсоток респондентів не мають пізнавальної потреби у вивченні іноземної мови; не мають цілі у вивченні іноземної мови у ВНЗ, не усвідомлюють значення володіння іноземною мовою для своєї майбутньої професійної діяльності, вагаються назвати реальну можливість використання іноземної мови фахівцями сільського господарства. Певна кількість студентів стверджує, що така можливість взагалі відсутня. Аналіз отриманих результатів свідчить про необхідність обґрунтування педагогічних умов щодо цілеспрямованого формування у студентів аграрного вузу ціннісного ставлення до вивчення іноземної мови.

Література

1. Архангельский С.И./ Лекции по теории обучения в высшей школе/ Архангельский С.И. -М.: Высшая школа, 1974. - 384 с.

УДК 378.014.544.015.31:004

ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ

С.М.Овчаров

***Анотація.** У статті розглянуті різні підходи до вимірювання креативності людини. Описано методику дослідження креативності учнів старших класів за допомогою тестів вербальної креативності С.Мідника та авторські комп'ютерні програми для вимірювання креативності майбутніх учителів інформатики, розроблені на її основі.*

***Ключові слова:** вимірювання креативності людини, майбутні вчителі інформатики, тести вербальної креативності.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются разные подходы к измерению креативности человека. Описана методика исследования креативности учеников старших классов с помощью тестов вербальной креативности С. Мидника, а также авторские компьютерные программы для измерения креативности будущих учителей информатики, разработанные на ее основе.*

***Ключевые слова:** измерение креативности человека, будущие учителя информатики, тесты вербальной креативности.*

***Summary.** The article covers various approach of human creativity assessment. The method of examining the creativity of the high school pupils through the tests of verbal creativity by Midnik has been displayed. The special programs for computers to assess the creativity of future IT teachers have been worked out on its grounds.*

***Key words:** human creativity assessment; future IT teachers; tests of verbal creativity.*

Постановка проблеми. Поняття креативності (від лат. творити) нерозривно пов'язане з творчою діяльністю, яка породжує щось якісно нове для творця або суспільства в цілому. Не зважаючи на значущість і тривалу історію, проблеми дослідження й розвитку творчих здібностей людини до цього часу недостатньо розроблено. Як відзначає відомий дослідник цієї проблеми Д. Богоявленська, принципова спонтанність творчого процесу робить його практично невлвимим для природно-наукових методів. Ця спонтанність виявляється як в неможливості прогнозувати момент осяяння й творчого рішення, так і в невизначеності самого предмету творчості. Креативність являє собою загальну особливість особистості та впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистої активності [1, с.19].

Аналіз досліджень з даної проблеми. Тривалий час творчі досягнення людини пояснювали високим рівнем загальних і спеціальних здібностей, фактично не виділяючи творчі здібності як особливий їх вид, ототожнюючи їх з інтелектом. Поштовхом для їх виділення як особливого виду здібностей були докази про відсутність зв'язку між виконанням тестів інтелекту та успішністю розв'язання проблемних ситуацій. Також було виявлено, що творчі можливості людини, зазвичай, не співпадають зі здібностями до навчання. Тенденція до виділення креативності як специфічного виду здібностей людини виникла в 50-их роках ХХ ст. і, перш за все, пов'язана з іменами відомих американських психологів Л.Терстоуна та Дж.Гілфорда. Саме Л.Терстоун проаналізував роль

здібностей людини швидко засвоювати й різними способами використовувати нову інформацію. Він відзначив велику питому вагу в творчих досягненнях індуктивного мислення та деяких особливостей сприйняття, а також звернув увагу на те, що творчі варіанти розв'язання проблем найчастіше виникають у момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент зосередження, неперервної роботи над вирішенням проблеми. Креативність почали розглядати як здатність людини генерувати нові ідеї, безпосередньо пов'язуючи її з творчими здобутками.

Таким чином, результати досліджень креативності вітчизняними та зарубіжними вченими дозволяють констатувати:

- існує безпосередній зв'язок креативності з творчими здібностями особистості, проте суть цієї властивості поки що остаточно не з'ясована;
- не можна з повною впевненістю відокремити креативність від інтелекту в традиційному його розумінні;
- на даний час ще не розроблені загальноприйняті, надійні способи вимірювання креативності людини.

Крім цього, у наш час дослідники продовжують пошуки інтегрального показника, що характеризує творчу особистість. Цей показник може визначатися як деяке поєднання інтелектуальних і мотиваційних чинників або ж розглядатися як безперервна єдність процесуальних та особистісних компонентів мислення й творчого мислення [2].

Метою статті є розгляд різних підходів до вимірювання креативності людини та опис методики її дослідження за допомогою тестів віддалених асоціацій.

Виклад основного матеріалу. Дж.Гілфорд і його співробітники, починаючи з 1954 р., виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних параметрів, що характеризують креативність людини. Серед них варто виділити такі:

- побіжність думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу;
- гнучкість думки – здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність – здатність генерувати ідеї, що відрізняються від загальновизнаних поглядів;
- допитливість – чутливість до проблем навколишнього світу;
- здібність до розробки гіпотези;
- ірреальність, фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією [5].

Перші тести креативності, відомі як Південнокаліфорнійські тести дивергентної продуктивності, були створені Дж.Гілфордом і його співробітниками в університеті штату Каліфорнія в 1967 році. Було розроблено 14 тестів, перші десять з яких потребували від випробовуваного дати словесну відповідь, а останні чотири – скласти відповідь на основі образотворчого мислення.

Тести Дж.Гілфорда були орієнтовані на учнів старших класів. Їх стандартизація проводилася на невеликих вибірках, а дані про надійність і валідність помітно змінювалися від тесту до тесту й не були задовільними. На думку переважної більшості фахівців, причинами малої ефективності тестів Дж.Гілфорда при оцінюванні творчих здібностей школярів є установка на швидкість виконання завдань та неврахування особистісних рис кожного з них. Крім того, завдання в них не припускали певного числа відповідей, що заважало об'єктивному підрахунку їх показників.

У даний час для вимірювання креативності найбільш широко застосовуються тести Е.Торренса. По суті, вони дуже схожі на тести Дж.Гілфорда, а іноді являють собою їх інтерпретацію. Але Е.Торренс розробив 12 тестів, згрупованих у вербальну, образотворчу й звукову батареї. Він вважав за краще не використовувати в назвах своїх методик термін «креативність», позначивши їх як батареї завдань на вербальне, образотворче й словесно-звукове творче мислення. Для зняття тривожності і створення сприятливої творчої атмосфери Е.Торренс називав свої методики не тестами, а заняттями.

За допомогою своїх тестів Е.Торренс провів вивчення креативного мислення й отримав наступні результати: креативність дітей має пік у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає в перші три роки навчання в школі, у подальшому зменшується протягом декількох років, а потім отримує новий поштовх до розвитку [6]. При цьому він відрізняв креативний продукт від креативного процесу. Продукт творчого мислення можна оцінювати за його оригінальністю й за його значенням, креативний процес – за чутливістю до проблеми, здібності до синтезу, здібності до відтворення деталей, яких бракує, за дивергентністю мислення, за побіжністю думки тощо.

Існують й інші методики дослідження креативності людини, наприклад, тести вербальної креативності С.Мідника (RAT). У наш час на практиці широко використовується російськомовний адаптований варіант цього тесту – тест віддалених асоціацій. Дана методика була адаптована в лабораторії психології здібностей Інституту психології Російської академії наук на вибірці школярів

старших класів Л.Г.Алексеевою та Т.В.Галкіною. Вона являє собою груповий скорочений варіант, що складається з однієї серії (20 триад) і не припускає розминки, оскільки розумова розминка дає систематичне зрушення в результатах тестування.

Розроблений тест призначений для діагностики вербальної креативності, яка визначається як процес перекомбінування елементів ситуації. У даному випадку випробовуваним пропонуються словесні триади (трійки слів), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних областей. Випробовуваному необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи так, щоб з кожним з них воно утворювало деяке змістовне словосполучення.

При розробці даного тесту завдання були максимально звільнені від орієнтації на мотивацію досягнення, оскільки вона є стимуляцією діяльності. Розроблена методика спрямована на виявлення й оцінку у випробовуваного креативного потенціалу, а не особливостей його діяльності в даних експериментальних умовах. Під час проведення дослідження передбачається індивідуальна робота з кожним учнем, хоча можливий і груповий варіант.

Проводячи тестування, краще уникати відкритого обговорення наочної спрямованості методики, тобто не слід повідомляти учням про те, що вивчаються їхні творчі здібності, здатність до творчого мислення тощо. Тест можна представити як методику, спрямовану на «оригінальність», можливість виразити себе в незвичній діяльності чи проблемній ситуації. Час тестування не бажано жорстко обмежувати, але на кожен трійку слів орієнтовано виділяється не більше 1,5-2 хв.

Перед початком тестування варто повідомити випробовуваним, що їм пропонуються трійки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово таким чином, щоб воно в поєднанні з кожним із трьох запропонованих слів складало деяке змістовне словосполучення. Наприклад, для трійки слів «гучна, правда, поволі» словом-відповіддю може служити слово «говорити», за допомогою якого можна створити такі словосполучення: «голосно говорити», «говорити правду», «поволі говорити». Також дозволяється змінювати слова граматично й використовувати потрібні прийменники, наприклад, для слів «годинник», «скрипка», «єдність» відповіддю може бути слово «майстер», за допомогою якого можна створити такі словосполучення: «годинниковий майстер», «скрипковий майстер», «єдиний майстер».

Слід пояснити учням, що від них вимагається, щоб ті образи й асоціації, які приходять у голову як відповідь на запропоновані слова, були якомога оригінальніші та яскравіші. Потрібно подолати стереотипи й придумати щось нове й оригінальне. Мінімально слід дати хоча б одну відповідь на кожен трійку слів, але в загальному випадку учні повинні за виділений проміжок часу намагатися дати якомога більше варіантів відповідей на запропоновані триади слів.

Обробка результатів тестування здійснюється таким чином. Оригінальність відповідей оцінюється, виходячи зі всього масиву даних і підраховується за формулою:

$$O_r = 1 - \frac{x - 1}{X_{\max} - 1},$$

де:

O_r – оригінальність даного типу відповіді;

x – кількість відповідей даного типу;

X_{\max} – максимальна кількість відповідей у типі.

При цьому під типом відповіді мається на увазі спільнокореневі слова, що несуть приблизно одне й те ж саме смислове навантаження. Наприклад, слова «прагнення», «прагнути», «устремління», «прагну» тощо розглядаються як однотипні слова й об'єднуються в один тип відповідей: «прагнення».

При підведенні результатів тестування необхідно зіставити відповіді випробовуваних із наявними типовими відповідями й при знаходженні схожого типу надати даній відповіді оригінальність, вказану у відповідних таблицях, які додаються до тестів. Наприклад, для трійки слів «важкий, народження, урожайний» пропонуються такі варіанти відповідей і відповідні коефіцієнти оригінальності: «рік» – 0,00; «день» – 0,91; «час» – 0,95; «випадок» – 0,98; «праця» – 0,99; «хліб» – 0,99 тощо. Якщо в списку немає точно такого типу відповідей, то оригінальність даної відповіді вважається 1.

Індекс оригінальності підраховується як середнє арифметичне оригінальностей всіх відповідей, тобто сума оригінальностей всіх відповідей ділиться на кількість відповідей. Кількість відповідей може не співпадати з кількістю трійок слів, тому що на деякі з них випробовувані можуть дати два,

три й більше варіантів відповіді, а на деякі – відповіді можуть бути відсутніми. Ще один важливий показник креативності – індекс унікальності, який згідно методики Мідника, дорівнює кількості унікальних відповідей.

Зрозуміло, що достовірність вимірювання креативності залежить від правильної обробки та інтерпретації результатів тестування. Тому дослідження та їх обробку повинен здійснювати фахівець, обізнаний з особливостями дитячої психології. У загальному випадку це може бути шкільний психолог. Особливо обережно слід оцінювати оригінальні відповіді, які відсутні в таблицях, розроблених авторами методики. Їх треба ретельно перевіряти на коректність, тому що саме за них дається найвищий бал – 1.

У сучасному світі персональний комп'ютер став символом науково-технічного прогресу. Від масштабів використання обчислювальної техніки й нових інформаційних технологій істотно залежить науково-технічний та економічний потенціал суспільства [3, с.7]. Тому на сучасному етапі комп'ютерна техніка широко використовується в усіх сферах діяльності людини, у тому числі, й у навчальному процесі закладів освіти різних рівнів акредитації. Її можна використовувати на всіх етапах навчально-виховного процесу: під час пояснення нового матеріалу, його закріплення або повторення, проведення контролю якості знань тощо [4, с.32]. Також за допомогою комп'ютерів можна проводити різні психолого-педагогічні дослідження, але для цього необхідно розробляти певне програмне забезпечення.

З метою автоматизації вимірювання креативності нами в середовищі Delphi була розроблена комп'ютерна програма, призначена для дослідження креативності учнів старших класів середніх шкіл за вищеприписаною методикою. Головне вікно програми наведено на рис. 1.

Рис. 1. Головне вікно програми для дослідження вербальної креативності

Після запуску програми на екрані з'являється її головне вікно, яке містить трійки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово, що поєднувалося б з кожним з трьох запропонованих слів і складало б деяке змістовне словосполучення. Шукане слово треба ввести з клавіатури українською мовою в рядок введення, розташований під відповідною трійкою слів. Після заповнення всіх рядків введення необхідно натиснути на кнопку «Вести відповіді». На екрані з'явиться кнопка «Результат тесту», яку також слід натиснути. Після цього праворуч від неї з'явиться мітка, яка міститиме сумарний показник креативності, виражений у відсотках.

Під час введення відповідей з клавіатури варто слідкувати за індикатором часу, який розташований у правій частині вікна програми. На кожне запитання дається до 1,5 хвилини, тому, якщо випробовуваний не встигне ввести всі відповіді за 15 хвилин, програма автоматично завершиться.

По закінченні тестування необхідно зберегти екранні форми з метою їх подальшого аналізу фахівцями. Справа в тому, що, як зазначалося вище, при введенні учнем типу відповідей, якого немає в пропонувані списках, оригінальність присвоюється найвища, тобто 1. Але комп'ютер не здатний оцінити коректність введеної відповіді, тому з метою підвищення достовірності результатів тестування креативності остаточний коефіцієнт повинна визначати людина, а саме – фахівець з психології.

Відповідно до цієї методики нами розроблена комп'ютерна програма для діагностики інтуїції та побіжності мислення, як важливих показників креативності майбутніх учителів інформатики. Вона призначена для учнів профільних класів середніх шкіл з поглибленим вивченням інформатики. Учням також пропонуються підібрати одне слово до запропонованої трійки слів, але це слово має обов'язково бути певним комп'ютерним терміном. Наприклад, до трійки слів «напівжирний, курсив,

підкреслений» шуканим може бути слово «шрифт». За кожен введений відповідь випробуваному присвоюється певний коефіцієнт. По закінченні тестування на екран виводиться сумарний показник, виражений у відсотках. Остаточне оцінювання здійснюється психологом.

Висновки. Розроблені програми не претендують на досконалість, а являють собою спробу автоматизувати процес дослідження вербальної креативності школярів за допомогою комп'ютерної техніки. Вони успішно пройшли практичну апробацію у старших класах Полтавського міського багатопрофільного ліцею №1 ім. І.П.Котляревського і довели високу ефективність при проведенні вимірювання креативності учнів.

Хоча в наш час ще не існує загальноприйнятих і надійних способів вимірювання креативності людини, кожна з розглянутих методик має право на існування та може бути використана в певних умовах. З метою автоматизації дослідження креативності майбутніх фахівців, зокрема вчителів інформатики, доцільно використовувати комп'ютерну техніку, але остаточне оцінювання її рівня має здійснювати людина-психолог, тому що комп'ютер на здатний перевірити не коректність оригінальні відповіді учнів.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества/ Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : РГУ, 1983. – С. 19.
2. Брушлинский А.В. Мышление как процесс и проблема деятельности / А. В. Брушлинский // Вопросы психологии.- 1982.-№2.- С.28-40.
3. Овчаров С.М. Индивидуально-дифференцированная система профессионального обучения будущих учителей информатики : монография / С. М. Овчаров. – Полтава : АСМІ, 2010. – 120 с.
4. Овчаров С.М. Теоретические основы разработки и использования учебных программных средств: монография. / С. М. Овчаров. – Полтава : Дивосвіт, 2005. – 80 с.
5. Guilford J.P. Creativity: Dispositions and Processes / J. P. Guilford // Creativity Research. International Perspective. - New- Delhi, 1980. - P.227.
6. Torrance E.P. Teaching Creative and Gifted Learners. In: M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching, (3rd ed.). /E.P. Torrance. - N.-Y.: Macmillan Press, 1986. - P.630-647.

УДК 371.123:62

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ФАКТОР ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В.Ф.Орлов

Анотація. Якість університетської освіти у технічному ВНЗ безпосередньо залежить від рівня педагогічної майстерності викладача. Тому так важливо дослідити теоретико-методологічні передумови розвитку цієї професійної складової викладача технічного університету.

Ключові слова: акмеологія, аксіологія, педагогічна майстерність, рефлексія, мотиви, потреби, система цінностей, професійна освіта.

Аннотация. Качество университетского образования в техническом вузе напрямую зависит от уровня педагогического мастерства преподавателя. Поэтому так важно исследовать теоретико-методические предпосылки и условия развития этой профессиональной составляющей в личностной структуре преподавателя технического университета.

Ключевые слова: акмеология, аксиология, педагогическое мастерство, рефлексия, мотивы, потребности, система ценностей, профессиональное образование.

Summary. The quality of technical education at the university definitely depends on the teacher's level of pedagogical mastery. Therefore it is so important to investigate theoretical and methodological prerequisite and conditions for further development of an efficient and skilful teacher in the technical university.

Keywords: acmeology, axiology, pedagogical skills, reflection, motivation, needs, values, vocational education.

Постановка проблеми. В умовах розвитку вітчизняної системи вищої освіти об'єктивно склалося так, що викладачі технічних, економічних, транспортних, медичних та інших непедагогічних ВНЗ у більшості своїй не мають професійної психолого-педагогічної підготовки, а є фахівцями різних предметних галузей, не орієнтованих на діяльність у сфері освіти. В Україні дуже

мало досліджень і практично немає узагальнюючих публікацій щодо науково-методичного забезпечення психолого-педагогічної підготовки фахівців з вищою освітою непедагогічного профілю до викладання у ВНЗ як другої професійної діяльності. У багатьох вищих навчальних закладах України це питання намагаються вирішувати, але різними способами і у різних формах: створюються центри психолого-педагогічної підготовки при інститутах післядипломної освіти і підвищення кваліфікації, різноманітні курси в самих технічних ВНЗ. Друга професійна освіта на яку орієнтовані ці установи, переводять засвоєння викладання у ВНЗ з емпіричного на науково обґрунтований шлях.

Вважається, що науково обґрунтований шлях освоєння нової професійної діяльності це, перш за все, вивчення закономірностей, що впливають на об'єкти і процеси в освоюваній сфері, тобто вивчення наукових основ діяльності.

На базі засвоєння таких закономірностей має здійснюватися кероване освоєння нової професійної діяльності. При вивченні психолого-педагогічних дисциплін, вже наявна у фахівців, які отримали вищу технічну освіту, переважно техноцентрична спрямованість інтересів, ідеалів і діяльності повинна бути свідомо доповнена антропоцентричною спрямованістю діяльності професіонала-викладача. Зазначене завдання вимагає усвідомлення слухачами специфіки кінцевого результату своєї викладацької діяльності, втіленого не в технічних об'єктах, не в проектній документації, а в отримуваних випускником моральних (загальнокультурних), особистісних (соціальних) і діяльнісних, професійних якостях.

Виклад основного матеріалу. За результатами попередніх досліджень є підстави вважати, що традиційне емпіричне освоєння викладацької діяльності не забезпечує такого усвідомлення, оскільки з самого початку зосереджує увагу викладача в основному на методиках викладання вузькоспеціалізованої технічної предметної області конкретної навчальної дисципліни. При цьому успішність діяльності викладача пов'язується в основному з виконанням тематичного плану, з успішністю студентів з даної навчальної дисципліни, а не з якостями, які повинен мати випускник. Це суперечить основоположним принципам гуманізації вищої освіти.

На нашу думку, одним із підходів до вирішення завдання гуманізації професійної освіти та переорієнтації і викладачів, і студентів з вузькоспеціальних методик викладання на особистісно-орієнтований рівень є аксіологічний (або ціннісний) підхід. Такий підхід має своє теоретичне обґрунтування і науково-методичну базу у вищих навчальних закладах, які входять у Топ-100 кращих навчальних закладів світу і поки ще не здобув оптимального поширення у вітчизняній педагогіці вищої школи. Зауважу, що цей підхід обумовлений значущістю проблеми вивчення ціннісно-сміслових аспектів навчання і викладання.

Аксіологія, як наука про розвиток ціннісних орієнтацій особистості в умовах певного суспільного устрою стверджує, що розуміння цінностей в різних країнах і в різні часи характеризується як неоднозначне і суперечливе. Ціннісні орієнтації на кінець ХХ – початок ХХІ століття в нашій країні і у розвинених країнах Заходу набули утилітарно-прагматичної спрямованості за якої критерієм цінності освіти насамперед виступає її корисність [1., с. 196]. Зіставлення розвитку аксіологічної проблематики з цінностями педагогічної системи дає змогу зрозуміти логіку і необхідність застосування аксіологічного підходу до процесів формування педагогічної майстерності.

Питання розвитку ціннісних уявлень у вітчизняній педагогіці і соціально-економічні умови функціонування системи освіти мають такі розбіжності, які викривляють ціннісні орієнтації молодих малодосвідчених викладачів, з недостатньо сформованими професійними установками. Це протистояння було і раніше, але не поставало так гостро. Зараз воно гальмує процес формування педагогічної майстерності, тому що стає все важче говорити із студентами про професійну свідомість, ставлення, поведінку, установки, орієнтації тощо.

Формування педагогічної майстерності ґрунтується на вивченні теоретичних основ педагогіки і психології, але цим не обмежується – це складний багатofакторний процес для якого аксіологічний підхід є абсолютно доцільним і методологічно виправданим.

Система цінностей викладача складається з ряду взаємопов'язаних підсистем: створення умов для розвитку особистості студента, спрямованості на стимулювання цього розвитку; організації ефективної навчально-пізнавальної і науково-дослідної діяльності; продуктивних умов для професійного становлення, самовдосконалення і розвитку педагогічної майстерності; технологій спілкування на професійному і особистісному рівні.

Про систему цінностей на яку зорієнтовані викладачі і студенти можна судити з таких даних про їхню готовність до реалізації принципів гуманізації професійного навчання:

Рівні інформаційно-методичного забезпечення	Знаю і дотримуюсь на практиці	Знаю і дотримуюсь частково	Знаю, але дію відповідно до ситуації	Не знаю
Викладачі (74 чол.)	12,4	34,8	42,6	10,2
Студенти (287 чол.)	3,8	21,1	20,7	54,4

Отримані дані свідчать не лише про недостатній рівень поінформованості та мотивації і студентів, і викладачів щодо ціннісних орієнтацій і власного професійного самовдосконалення, але результати подальших контрольних опитувань дали можливість переконатися, що обізнаність із принципами саморозвитку, навіть на теоретичному рівні, значно нижча. На практиці студенти магістратури, які безпосередньо готуються до викладацької діяльності, як і молоді викладачі, розвиток своєї педагогічної майстерності розглядають переважно на інтуїтивному рівні і діють залежно від ситуації.

У системі мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій педагогічна майстерність повинна усвідомлюватись викладачем як цінність, як мета, досягнення якої є особисто для нього найважливішим фактором саморуху до вершин життя і професіоналізму діяльності. І тут ми бачимо єдність і взаємодоповнюваність двох підходів: аксіологічного і акмеологічного.

Суб'єктивні фактори досягнення вершин професійної діяльності викладача ВНЗ містяться у самому суб'єкті творчої діяльності, зокрема у потребах і мотивах. Мотиваційна сфера особистості багатогранна. Визначальною в ній має стати мотивація професійної діяльності. В структурі особистісних професійних якостей викладача – це мотивація педагогічної діяльності на рівні педагогічної майстерності. Для того щоб бути рушієм у професійному розвитку викладача, вона повинна усвідомлюватись не лише як соціально важливе об'єктивне явище, але й як суб'єктивна, особистісна цінність. Оволодіти нею – означає отримати ту ступінь свободи де викладач дістає можливість уявляти, проектувати і досягати бажаних результатів у розвитку професійних якостей студентів і визнання власної значимості в цьому, що виражається в оцінках колег, студентів, адміністрації, оточуючих і на цих підставах самооцінці себе як професіонала.

За умов масової професійної підготовки фахівців у технічних ВНЗ, ми такий результат досягаємо лише в одиничних випадках. Сподівання на особистісну зорієнтованість при існуючому навантаженні викладачів, в нинішній системі вищої освіти – марна надія. Але є певна надія на те, що мотиваційна структура кожного нашого випускника прийде у відповідність до потреб того педагогічного колективу, того мікросоціуму, в якому навчально-виховний процес є похідною від високого рівня кваліфікації викладачів, їхніх ділових і моральних якостей. Тобто ті мотивації і моральні педагогічні цінності, основи яких були закладені в університеті, дістануть свій особистісний розвиток у педагогічному колективі технічного ВНЗ. (Якщо наш випускник туди потрапить!).

Відкритим залишається питання – як цю здорову основу закласти у свідомість майбутнього викладача, студента магістратури?

Визначення сутності і інтенсивності кореляційних зв'язків між ступенем професійної підготовки, рівнем самооцінки, рівнем соціальних домагань викладача певного педагогічного колективу і максимальним ступенем його ефективності дозволяє скласти реальну прогностичну модель оптимального педагогічного колективу, а також розробити кодекс-прототип викладача. Через професійний стан психолого-соціологічного спектру педагогічного колективу можливе моделювання динаміки функціонального складу цього мікросоціуму, визначення його акмеологічної фази і створення умов для продовження цієї фази.

Показником педагогічної майстерності викладача ВНЗ є вміння стимулювати процес мислення студента. Щоб навчитися спрямовувати думку студента в потрібному для її розвитку напрямі майбутній викладач повинен навчитися керувати власними потоками свідомості. Від нього вимагається розуміння не лише "що і за яких умов" повинно відбуватися, а й те "як це повинно відбуватися" і "як він, викладач, може це зробити, щоб воно дійсно відбулося". Самого теоретичного знання тут недостатньо. Треба відчувати, як це відбувається у власній свідомості, навчитися на власному досвіді, у процесі самопізнання відсторонено спостерігати процес мислення. Таким чином, для нього недостатньо оволодіти психологічною рефлексією, а доцільно доповнити її комплексом методів феноменологічного самопізнання. Почати, наприклад, із спроб переключати свою увагу з теоретичних положень щодо викладання технічних дисциплін на процеси, що відбуваються у власній свідомості.

Самовиховання особистості психолог В.В.Рибалка розглядає як "самоврядну діяльність людини з перетворення власної особистості у бажаному напрямі з метою її самовдосконалення" [1, с.202-203]. Серед важливих засобів та етапів самовиховання автор відзначає:

- самоформування, яке здійснюється в процесі самоспостереження, тестування, оцінки своєї особистості тощо. У результаті самоформування спирається на ідеал самовдосконалення;
- складання програми самовиховання, яка передбачає усвідомлення можливостей щодо досягнення якостей ідеалу;
- приймається самозобов'язання щодо формування в себе бажаної риси особистості або їх сукупності на основі самопереконавання з використанням власних інтелектуальних можливостей;
- самоконтроль, самозвіт, самопереконавання та самонаказ;
- самозаохочення або самопокарання.

Умовою реалізації цих заходів та етапів повинно стати заглиблене самопізнання, яке досягається на основі психологічної та феноменологічної рефлексії. Теоретико-методологічними принципами реалізації виступають:

- спільна діяльність і спілкування, як рушійна сила розвитку навчання і виховання;
- ампліфікація (забезпечення, підсилення, заглиблення) розвитку;
- цінність усіх етапів розвитку (зауважимо, що А.В.Запорожець застерігав від поспішності у переходах з одного етапу на інший. Кожен етап повинен вичерпати себе і забезпечити умови для переходу до нового етапу, залишаючи досягнуті особистістю позитивні професійні якості на все життя);
- принцип єдності афекту та інтелекту (М.Я.Басов, Л.С.Виготський);
- опосередкована роль знаково-символічних структур, слова і міфа у формуванні предметних дій, знань, свідомості, становлення особистості (О.Ф.Лосев);
- інтеріоризації та екстеріоризації, як механізмів розвитку і навчання (Л.Г.Коваль). Тут важливі переходи від зовнішнього до внутрішнього і навпаки.

Іншими словами, існують різні шляхи для створення умов розвитку педагогічної майстерності, для стимулювання процесу професійного самовдосконалення викладачів. На особистісному рівні це відбувається за умови коли молодий викладач бачить напружену творчу працю своїх колег і стиль життя навчального закладу в цілому, чує критичні зауваження і прямі вимоги керівників щодо роботи викладачів; коли мотивація виникає як наслідок соціальних якостей викладача: почуття відповідальності, професійного обов'язку і честі, здорового професійного самолюбства тощо. Мотивом самовдосконалення викладача може бути бажання отримати визнання колективу, відчути свою значимість, а також можливість бачити перспективи кар'єрного росту.

Висновки. Усе вищесказане дозволяє наступним чином структурувати сукупність психолого-педагогічних умов реалізації акмеологічного й аксіологічного підходів до формування педагогічної майстерності викладачів технічних ВНЗ. Перша група умов пов'язана з реалізацією акмеологічних принципів. Їх вибір визначений сутністю даних підходів до викладацької діяльності. Друга група умов пов'язана з реалізацією аксіологічних принципів. Їх вибір визначений сферою застосування аксіологічного підходу. Третя група умов пов'язана з необхідністю цілеспрямованого педагогічного впливу на мотиваційно-ціннісну та регулятивно-діяльнісну сфери особистості. Їх вибір визначений сутністю ціннісних орієнтацій особистості як мети реалізації акмеологічного підходу у вищій професійній освіті. Назвемо три зазначених групи концептуальними умовами. Всі вони можуть бути описані в термінах педагогічного процесу та умов ефективності його функціонування як вимоги до вибору змісту педагогічної майстерності (інформаційні умови), засобів, форм, прийомів і методів організації процесу формування педагогічної майстерності (технологічні умови), поведінки, діяльності та характеру взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (особистісні умови).

Література

1. Лебідь І. В. Аксіологічна проблематика в педагогіці / І. В. Лебідь // Зб. наук. праць Уманського ДПУ. – К., 2005. – Ч. II. – С.195-202.
2. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості / В. В. Рибалка. – К., 1996. – С. 202-203.
3. Франкл В.В. Человек в поисках смысла / В. В. Франкл – М. : Прогресс, 1990. – 360 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРИКІВ

А.М.Падалко

Анотація. У статті розглянута система професійної підготовки майбутніх інженерів електриків. Запропонована педагогічна технологія активізації підготовки сучасних інженерів-електриків.

Ключові слова: інженери-електрики, технології, система, концепція, фахівці, електроенергетична галузь.

Аннотация. В статье рассмотрена система профессиональной подготовки будущих инженеров электриков. Предложена педагогическая технология активизации подготовки современных инженеров-электриков

Ключевые слова: инженеры-электрики, технологии, система, концепция, специалисты, электроэнергетическая отрасль

Summary. The system of professional preparation of future engineers of electricians is studied in research. Offered pedagogical technology of activation of preparation of modern engineers-electricians.

Keywords: engineers of electricity of technology, system, conception, specialists, electroenergy industry.

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація суспільства привела до збільшення обсягів навчальної інформації. Необхідність докорінної переробки й оновлення наявних навчальних дисциплін та розробки нових, підвищення якості підготовки фахівців, розробка принципів використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі технічних спеціальностей – це ті нагальні проблеми, які стоять перед вищою інженерною освітою держави. Подальшої розробки потребують такі аспекти професійної підготовки інженерів електриків: розробка комп'ютерних баз знань та експертних систем автоматизованого формування змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання; розробка методів і моделей викладання цілої низки конкретних загальноінженерних і спеціальних дисциплін електротехнічного та енергетичного напрямку, а також широке впровадження високоефективних інтенсивних нових педагогічних технологій навчання інженерних дисциплін в систему вищих навчальних закладів держави.

Актуальність дослідження. Нині система освіти залучена до розв'язання найважливіших проблем, таких, як енергетична безпека держави. Одним з найважливіших напрямів боротьби за енергетичну незалежність України є підготовка сучасної генерації фахівців-енергетиків. До цієї категорії, у відповідності до постанови кабінету міністрів України від 13 грудня 2006 р. N 1719, відносяться інженери, які одержали підготовку в галузі знань 0507 „Електротехніка та електромеханіка” за напрямом 050701 – „Електротехніка та електротехнології” (відповідних спеціальностей), кваліфікація за Державним класифікатором 003-95: 2143.2 „Інженер-електрик”. Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою ці фахівці призначені до виробничо-технологічної, організаційно-керівної, проектної та дослідницької діяльності в галузі експлуатації систем електропостачання у відповідності до одержаної спеціалізації. Узагальнений об'єкт їх діяльності: системи виробництва, транспортування, розподілу, перетворення та споживання енергії; реалізація програм і заходів з енергозбереження.

У період державотворення та пошуку шляхів і форм господарювання в нашій країні відбуваються соціально-політичні та економічні процеси, які істотно впливають на розвиток усіх галузей суспільного життя, в т.ч. системи освіти. У матеріалах нормативно-правової бази, зокрема у Законах України „Про освіту” (березень 1996 р.), та „Про загальну середню освіту” (червень 1999 р.), а також у Законі України „Про вищу освіту” (січень 2002) закладені соціально-економічні, політичні та психолого-педагогічні засади оновлення освіти, в яких підкреслюється, що освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України. Випускники вищих навчальних закладів мають бути відповідно підготовленими до використання сучасних високих технологій. Над розв'язанням цього завдання працюють науковці провідних університетів світу і міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, Британського комп'ютерного співтовариства тощо, розробляючи різні види сертифікацій та методик інформаційної підготовки

майбутніх фахівців і формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності). Це сприятиме формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

Розробляючи педагогічну технологію професійної підготовки майбутніх інженерів-електриків, ми звернулися до праць учених багатьох галузей науки, що охоплюють та обґрунтовують різні аспекти обраної нами проблеми за такими напрямками:

- теоретико-методологічні проблеми неперервної професійної освіти (І.Зязюн, А.Лігоцький, Н.Ничкало, С.Сисоєва, Г.Терещук);
- концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців (С.Гончаренко, Г.Гребенюк, Р.Гуревич, О.Коваленко, Е.Лузік, Л.Романишина, Л.Хомич, Б.Шиян);
- концептуальні засади нових педагогічних технологій (А.Алексюк, В.Бондар, А. Нісімчук, І.Підласий, І.Прокопенко та ін.);
- методології застосування факторного аналізу до вивчення проблеми якості знань (І.Дегтярьов, Б.Докторов, К.Іберла, В.Жуковська, В.Небиліцин, Я.Окунь, К.Пірсон, Б.Теплов, Г.Харман);
- проектування педагогічних систем (Н.Кузьміна, О.Коберник, І.Прокопенко, В.Сидоренко);
- дидактика професійно-технічної освіти, визначення наукових підходів до проектування навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників (С.Батишев, О.Гребенюк, Р.Гуревич, Г.Гуторов, І.Клочков, І.Курамшин, М.Махмутов, І.Мельников, А.Пінський, Н.Розенберг, Ю.Тюнников, О.Шильникова, М.Шкодін та ін.).

Для оптимізації *професійної підготовки майбутніх інженерів електриків* слід розробити нові методики й оцінки рівнів підготовленості фахівців. Обробку результатів дослідження слід проводити з застосуванням факторного аналізу. На вибір методики дослідження вплинуло те, що студентський колектив є складною системою з багатьма параметрами, а технологія факторного аналізу дозволяє працювати з системами, що містять багато змінних. Для підтвердження гіпотези необхідно створити модель навчальної діяльності. Математичні моделі відкривають для педагогів-дослідників шляхи пізнання закономірностей процесів навчання і виховання і можуть бути використані для аналізу конкретних числових даних, пов'язаних з досліджуванним процесом і на їх основі вироблення нових педагогічних технологій навчання інженерів-електриків з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Узагальнення літературних джерел і практичного досвіду викладання, розробки та використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволило виявити суперечності між:

збільшенням обсягів інформації з професійних дисциплін та обмеженими можливостями їх засвоєння студентами в процесі використання традиційних дидактичних засобів представлення їх змісту;

значною кількістю професійно орієнтованих засобів навчання (електронних навчально-методичних комплексів, електронних підручників, мультимедійних навчальних курсів, віртуальних лабораторій) та недостатньою розробкою теоретичних та методичних основ їх застосування;

необхідністю широкого використання в процесі навчання майбутніх інженерів-електриків нових педагогічних технологій та відсутністю системного розгляду проблеми інтенсифікації психологічної підсистеми навчальної діяльності студентів в цих технологіях навчання (мотиви, цілі, програма діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, результати навчальної діяльності, професійно важливі якості);

необхідністю збільшення інтенсивності навчальної діяльності студентів та недостатньою розробленістю теорії і методики її досягнення;

зростаючими вимогами до рівня сформованості професійно важливих якостей інженера та обмеженими можливостями управління розвитком цих якостей.

Мета дослідження полягає в пошуку підходів до розв'язання цих суперечностей.

Складний характер сутності поняття педагогічних інноваційних технологій у підготовці фахівців зумовлює здійснення наукового пошуку в таких аспектах: методологічному, теоретичному і практичному. За час навчання у технічному вищому навчальному закладі студент має оволодіти професійною майстерністю і творчою інтуїцією з урахуванням інтенсивно змінної картини природничо-соціального світу, повинен мати власне світобачення і громадянську позицію, виявляти високу компетентність у професійній діяльності. Розв'язання проблем соціально-педагогічного, психологічного, виховного, організаційного характеру професійного становлення майбутнього фахівця має йти шляхом соціалізації, професіоналізації і самореалізації студентства в стінах навчального закладу. Саме розв'язання цих головних завдань у їхньому взаємозв'язку має забезпечити вільне входження майбутніх фахівців у простір професійної діяльності.

Розробка нових педагогічних технологій підготовки майбутніх інженерів-електриків у технічних ВНЗ у процесі ступеневого навчання має здійснюватися на основі діяльнісного підходу та ієрархічної структури виробничої діяльності фахівців технічних спеціальностей; побудови моделі навчання засобами інформаційно-комунікаційних технологій з урахуванням соціально-економічних, теоретичних і практичних чинників; фундаментальності підготовки, що включає системний підхід у процесі вивчення окремих предметів, викладання ідей в їхньому розвитку, взаємозв'язку дисциплін; орієнтування на високий професіоналізм, конкурентоспроможність фахівців на ринку праці, творче застосування знань і вмінь, їх гнучкість і мобільність у розв'язанні як типових, так і творчих виробничих завдань; розвитку творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання, відкритості, комунікабельності.

Успішна підготовка майбутніх інженерів-електриків може бути здійснена на основі оновлення змісту та технологій навчання. Це сприятиме розвитку позитивного ставлення до майбутньої професії, схильності до неї, прагненню набути якісні знання та застосувати їх у розв'язанні задач виробництва; разом із підвищенням рівня знань, умінь та навичок, виробленню вмінь самостійно працювати з науковою інформацією; прагненню студентів до поглибленого вивчення навчального матеріалу, до самоосвіти; формуватиме навички спілкування в процесі діяльності, допомагатиме набути досвід соціальної взаємодії. Щоб навчити студентів самостійно аналізувати, мислити і діяти, необхідно перенести центр ваги з екстенсивних, пасивних форм навчання на інтенсивні, активні, індивідуальні. Професійна підготовка майбутніх інженерів-електриків має спрямовуватися на відповідність змісту галузі знань 0507 „Електротехніка та електромеханіка” і на сучасні досягнення техніки і технологій, забезпечувати наступність у змісті і формах професійної підготовки фахівців на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).

Для оптимізації професійної підготовки майбутніх інженерів електриків слід:

- трансформувати систему професійної підготовки від традиційної до сучасної з використанням нових педагогічних технологій;
- розробити зміст професійної підготовки майбутніх інженерів електриків на основі поетапного впровадження засобів ІКТ;
- визначити цикл навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх інженерів-електриків;
- інтегрувати розрізнені навчальні дисципліни за ознакою практичного використання навчального матеріалу в експлуатаційних умовах, що має становити основу для формування системи професійної підготовки;
- формувати професійну підготовку інженерів-електриків на основі мети підготовки таких фахівців на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях і підпорядковувати їй організаційно-управлінську структуру навчального процесу, а також навчально-методичне та програмне забезпечення;
- розробити методи та дидактичні засоби навчання технічних навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів-електриків;
- забезпечити більш високий науковий рівень науково-технічної підготовки майбутніх інженерів-електриків відповідно до сучасного стану розвитку техніки і технологій електроенергетики, практичної спрямованості з урахуванням розширених функціональних можливостей інженерів-електриків.

Література

1. Падалко А.М. Застосування педагогічних технологій факторного аналізу у навчальному процесі технічних спеціальностей / А. М. Падалко, Н. Й. Падалко // Проблеми педагогічних технологій – 2005. – № 2. – С.106 - 112.
2. Падалко А.М. Самостійна робота як спосіб підготовки майбутніх інженерів-електриків / А. М. Падалко, Н. Й. Падалко // Теорія і методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: Збірник науково-методичних праць: Рівненський державний гуманітарний університет. Вип14.- Рівне: Волинські обереги, 2010.- С.146-148.

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**Г.Д.Панченко, О.С.Бойван**

Анотація. У статті розглядається важливість побудови і функціонування педагогічної системи формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації для більшої ефективності та впорядкованості навчально-виховного процесу.

Ключові слова: педагогічна система, гуманні стосунки, педагогічний процес, навчально-виховна діяльність, апробація педагогічної системи, моральні та духовні цінності особистості.

Аннотация. В статье рассматривается проблема необходимости функционирования педагогической системы формирования межличностных гуманитарных отношений для большей эффективности и упорядоченности учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: педагогическая система, гуманитарные отношения, педагогический процесс, учебно-воспитательная деятельность, моральные и духовные ценности личности.

Summary. The article deals with the problem of complex understanding of the necessity of the formation of human relations among the students of colleges for more effective upbringing.

Key words: pedagogical system, human relations, pedagogical process.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні в Україні не існує ефективної системи виховної ідеології, яка змогла б зупинити хвилю аморальності і здійснювати дієве виховання молодого покоління. Сучасна педагогіка пропонує теоретико-практичну базу щодо створення системи виховної роботи у навчальних закладах. Наприклад, авторська система В.Караковського ґрунтується на загальноосвітніх, вічних моральних цінностях [2]. В основі Вальдорфської педагогіки лежить антропософське вчення про індивідуальність людини. Як показали дослідження Л.Новікової, Н.Селіванової, виховна система являє собою соціальний організм, який функціонує за умови взаємодії головних компонентів виховання – індивідуально-групового, ціннісно-орієнтаційного, функціонально-діяльнісного, просторово-часового та діагностико-аналітичного [5, 6].

Відтак, створюється нова педагогічна система, що базується на гуманістичних ідеях, а її орієнтири узгоджуються з кращими надбаннями світової цивілізації. Важливим педагогічним принципом процесу гуманного виховання особистості є цілісність (сукупність закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів) та системність в організації процесу виховання та його ступеневий характер.

Мета нашої публікації – описати педагогічну систему формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації і визначити її функціональність у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед, слід зауважити, що система в педагогіці визначається як «певний порядок у розташуванні і зв'язку частин чого-небудь». Під терміном «система» розуміємо певну «впорядкованість речей», сукупність взаємопов'язаних між собою частин певної цілісності, що забезпечує досягнення єдиної мети. Саме поняття «виховна система» або «система виховання» з'явилося у педагогіці не так давно. Перша робота «Виховна система школи: проблеми і пошуки», присвячена розгляду та дослідженню сутності виховної системи як феномена педагогічної практики, була надрукована у видавництві «Знання» в 1989 році і стала першим провісником актуальності та необхідності виховних систем у педагогічній теорії та практиці.

Методологічною основою для проектування педагогічної системи формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації слугує системний підхід, загальнонаукова розробка якого представлена дослідженнями відомих діячів, а саме: І.Блауберга, Е.Юдіна, В.Беспалько, Н.Кузьміної, Л.Загрекової, Т. Ільїної, С.Лашиної, Н.Посталюк, О.Волошенко та інших.

С.Лашина наголошує на тому, що педагогічна система — це вужче поняття, ніж виховна система, вона може розглядатися як основа виховної системи, оскільки виховна система з одного боку — психолого-педагогічна, з іншого – соціально-педагогічна. Вона формує вихованців не тільки як педагогічний чинник (через докілья, взаємини між вихованцями, вчителями, батьками, через

психологічний клімат у колективі, який об'єднує вихованців, викладачів та батьків у межах певного навчального закладу), але чітко передбачає послідовний вплив, а отже має складну структуру. Її компонентами є:

- 1) мета (тобто сукупність ідей, для реалізації яких створено систему);
- 2) діяльність (забезпечує її реалізацію);
- 3) суб'єкти діяльності, що її організують і задіяні в ній;
- 4) взаємини, що інтегрують суб'єктів у певну спільноту;
- 5) середовище системи, освоєної суб'єктом;

6) управління — забезпечує інтеграцію компонентів, взаємопов'язаних між собою; вони розкривають наперед послідовність і характер взаємодії педагогів та вихованців; розвивають цю систему.

Аналіз педагогічних систем у психолого-педагогічній літературі (В.Караковський, В.Беспалько, А.Макаренко, Г.Щукіна, Н.Кузьміна та ін.) показує, що всяка педагогічна система включає в себе наступні компоненти: 1) мету навчання і виховання; 2) вихованців; 3) педагогів; 4) зміст навчання і виховання; 5) засоби навчання і виховання; 6) організаційні форми; 7) процеси навчання і виховання. При цьому дослідники зазначеної проблеми вважають, що педагогічні системи мають будуватися за певними критеріями.

Так Н.Кузьміна вважає за необхідне включати до педагогічних систем наступні складові:

- зв'язок і цілісність, що передбачають обмеженість дослідження виділенням істотних залежностей між об'єктними галузями;
- контактність або стабільність, основними ознаками яких є відтворюваність (моделюючий комплекс може бути виявлений у різних умовах, ситуаціях і здається інваріантним при зміні ряду параметрів явища);
- спостережливість, тобто необхідність пов'язувати ключові моменти теоретичної моделі з реальними ефектами, які можна фіксувати у вивченій галузі об'єктів;
- огляд, тобто необхідність включати в модель по можливості мінімальне або, принаймні, доступне число параметрів [3].

Таким чином, основними характеристиками будь-якої педагогічної системи є доцільність, наявність структурних компонентів, певних зв'язків між ними, взаємодія з навколишнім середовищем, функціонування системи як цілісної єдності, динамічність, ієрархічність й упорядкування.

Можемо констатувати, що на сьогодні є достатня кількість теоретичних і практичних основ для розв'язання проблеми педагогічної системи формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Педагогічна система будь-якого навчального закладу — це складне психолого-соціальне утворення, що успішно взаємодіє з близьким і далеким соціумом, яке виступає засобом соціалізації.

Вважаємо, що педагогічна система формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації є сукупністю організаційних норм, методів, прийомів, виховних впливів на вихованців з метою створення сприятливих можливостей та стимулів для ефективного саморозвитку сукупності професійно-важливих, особистісно-ціннісних якостей і здатності до побудови гуманних стосунків і має такі характеристики:

1. Співпраця та суб'єктність. В центрі уваги педагога повинна бути особистість вихованця та її волевиявлення, а її розвиток розглядається як процес саморозвитку, де передбачається свобода вибору, оскільки вихованець — суб'єкт діяльності, а не об'єкт впливу педагога. Діяльність педагога із студентами — це співпраця на користь останніх.

2. Здійснення виховного процесу через визначені види професійної діяльності, яка має задовольняти потреби особистості студента навчальних закладів I-II рівнів акредитації у самоствердженні, самовизначенні, самоактуалізації, саморегуляції, а також через різні види діяльності студентів у виховній роботі: фізична, етико-естетична, пізнавальна, комунікативна.

3. Створення середовища, збагаченого сенсорними стимулами. Гарний дизайн приміщень, естетичність, визнання досягнень студентської молоді через стимули: заохочення, створення ситуації успіху, відзначення переможців конкурсів, олімпіад, конференцій, запровадження технологій педагогічної підтримки.

4. Психологічне забезпечення. Виявлення рівня розвитку природних задатків, обдарувань вихованців, вивчення міжособистісних стосунків у колективі, вивчення рівня вихованості студентів, відстеження психоемоційних станів тривожності та самопочуття як важливих складових

психологічного здоров'я під час навчання, діагностико-консультативна діяльність із студентами з девіантною поведінкою, моніторингові дослідження для педрад і батьківських зборів.

Н.Селіванова наголошує на тому, що процес розвитку й становлення педагогічної системи є суперечливим і нерівномірним, для нього характерні спади та піднесення і досить тривалі періоди стабільності [6]. Природно, що педагоги, які створюють або перебудовують виховну систему, прагнуть виокремити етапи, її розвитку. Н.Селіванова виділяє кілька етапів розвитку системи виховання і навчання:

1) етап становлення, якому притаманні ознаки пошуків, гострих дискусій, визначаються лідери, творчий актив групи, виникають конфлікти, триває важкий процес переоцінки минулого, перегляд педагогічних позицій. Природно, що на цьому етапі нерідко виявляються розбіжності між задумом і його реальним втіленням, тому в деяких педагогів піднесений настрій може змінитися апатією та пригніченістю. Особливого значення на цьому етапі набуває впровадження інновацій у життя навчальних закладів, що можуть стати як стабілізуючим, так і дестабілізуючим фактором для створеної системи;

2) етап, пов'язаний з відпрацюванням змісту діяльності і структури системи — остаточно затверджується системоутворююча діяльність, пріоритетні напрями функціонування системи; діяльність ускладнюється, закладаються зв'язки між різними її видами; інтенсивно відбуваються процеси колективотворення в середовищі вихованців і педагогів. Конфлікти на цьому етапі розвитку виховної системи досить різноманітні, основні з них пов'язані з випереджальним розвитком колективу вихованців, з перевагою недисциплінованості над морально-етичними нормами;

3) етап нового якісного стану студентської групи є третім остаточною етапом виховної системи. Підсилюються інтеграційні процеси, вони проникають у навчально-пізнавальну діяльність, органічно зв'язуючи її з вихованням. Помітно підсилюється увага групи до певної особистості. Педагогами реалізується особистісний підхід, домінує педагогіка відносин. У системі виникають свої механізми відтворення, вона накопичує, акумулює і передає свої традиції. Виникає характерна риса всіх добре налагоджених систем — соціальне успадкування. У педагогів розвивається нове педагогічне мислення, засноване на глибокому самоаналізі і педагогічній творчості, інтенсивно зростає самоврядування і саморегуляція вихованців;

4) етап гальмування не є завершальним етапом системотворення. Будь-яка виховна система має властивість «старіння», об'єктивні позитивні прояви системи нерідко ведуть до відмирання досвіду, що виправдав себе, породжуючи стереотипи, у цьому випадку виникає гальмування;

5) криза або відновлення і перебудова системи, що отримують характер кризи, але саме виникнення кризових періодів свідчить про динамізм виховної системи. Відновлення системи може йти двома шляхами — революційним і еволюційним. Перший, як правило, викликається надзвичайними обставинами в житті навчальних закладів, суспільства. Провідну роль у відновленні системи відіграє педагогічна концепція, що лежить в її основі, а також домінуюча діяльність, що лежить в основі системоутворюючого фактору. Якщо система зорієнтована на особистість вихованця, на розвиток її природних задатків і здібностей, на створення у навчальних закладах атмосфери соціальної захищеності, творчої співдружності, то така перебудова має гуманні характеристики. Якщо ж нова система зорієнтована на виховання слухняності, пред'явленні вимог, а дисципліна є домінантою виховного процесу, то подібна система виховання нехтує особистістю, її унікальністю і цілісністю.

Відновлення і перебудова системи — суперечливий процес, оскільки прогрес в інноваціях і змінах веде до ускладнень цілей, зміст стає різноманітнішим, зв'язки більш розгалуженими, відносини більш тонкими та складними [6].

Відомо, що будь-яка педагогічна система може успішно функціонувати лише при дотриманні певних умов, які можна визначити для більш ефективного функціонування системи формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Ці умови є сукупністю заходів, що сприяють і забезпечують успішне проходження студентами усіх рівнів готовності до формування гуманних стосунків. До них відносимо:

- використання потенціалу всіх навчальних дисциплін і видів виробничих практик для формування гуманних міжособистісних стосунків;
- наступність і взаємодоповнюваність навчально-пізнавальної, імітаційно-моделюючої, навчально-практичної, науково-дослідницької і самостійної діяльності майбутнього спеціаліста;
- введення в програму професійної підготовки спецкурсу «Проблема формування гуманних стосунків у студентів як значуще завдання кожного вихованця»;

- включення майбутнього спеціаліста в самостійну діяльність на заняттях з метою формування гуманних міжособистісних стосунків;
- використання методів і прийомів, адекватних завданням процесу щодо формування гуманних стосунків у студентській групі.

Через педагогічну систему формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації передбачається дати юнакам і дівчатам про гуманність у взаєминах, формувати і розвивати у молоді особистісні характеристики, які необхідні для успішної професійної діяльності. Потрібно познайомити студентів із досвідом тих колективів, які функціонують і працюють, активно застосовуючи гуманні принципи у побудові стосунків. Такі результати показують складність розвитку емпатійних умінь у процесі навчання у закладах I-II рівнів акредитації як за традиційною, так і за експериментальною програмами, а також про зацікавленість студентів власною оцінкою своїх можливостей взаємодіяти і розуміти людей.

Розробляючи експериментальну систему формування готовності студентів до гуманної взаємодії, ми спиралися на відомі рекомендації В.Загвазінського [1] про те, що нова система має дати студентам вичерпні знання теоретичних основ гуманного виховання, формувати в них уміння діагностувати, проектувати та продукувати гуманні взаємини, що так необхідно для професійної діяльності, ознайомити з досвідом роботи спеціалістів, які успішно використовують у своїй професійній діяльності гуманний підхід і вміло організують гуманну діяльність.

Змістовна сторона системи формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації включає п'ять взаємопов'язаних компонентів.

Перший компонент – *фундаментальні знання з дисциплін гуманітарної, загальнокультурної, професійно-предметної підготовки*, які набуваються у процесі засвоєння мінімуму змісту професійної освітньої програми з конкретної спеціальності. При вивченні названих блоків дисциплін відбувається включення в логіку їх викладання елементів підготовки до формування гуманних стосунків у студентів.

Другий компонент – *імітаційно-моделюючий*, коли створюються ситуації, що максимально наближені до життєвих реалій, у процесі вирішення яких студенти застосовують не лише власні практичні вміння, але й активізують власне емоційно-особистісне сприйняття. Студенти залучені до процесу формування гуманних стосунків через використання певних психолого-педагогічних заготовок, а потім, коли окремі з них досягнуть досить високого рівня розуміння даної проблеми, можливі вдалі імпровізаційні ситуації, що потребують вирішення без попередньої підготовки.

Третій компонент – *всі види виробничих практик студентів*, у ході яких одним із напрямків є ознайомлення з діяльністю тих спеціалістів, котрі активно використовують гуманістичні засади для побудови міжособистісних стосунків.

Четвертий компонент – *самостійна навчально-пізнавальна, науково-дослідницька і навчально-практична робота студентів*, що забезпечує єдність їхньої теоретичної і практичної підготовки до формування гуманних стосунків у колективі як виду творчої діяльності, спрямованої на розвиток індивідуальних здібностей.

П'ятий компонент – *цілеспрямований спецкурс «Проблема формування гуманних стосунків у студентів як значуще завдання кожного вихованця»*, мета якого полягає в тому, щоб підготувати студентів до побудови гуманних стосунків у групі. При організації і проведенні спецкурсу слід враховувати специфіку студентської групи.

Реалізація розробленої системи здійснювалась протягом усього періоду навчання студентів у Вінницькому транспортному коледжі.

Так, на етапі входження в проблему студенти були ознайомлені з поняттям гуманність, гуманні стосунки, гуманна взаємодія. Особливий акцент при цьому робився на важливість значення педагогічної взаємодії та оптимізації виховного процесу, оволодіння базовими та міждисциплінарними знаннями, що торкаються сутності, змісту та особливостей виховання в душі гуманності. На третьому році навчання студентів здійснювалась спрямована підготовка спеціалістів до діяльності в умовах, що наближені до гуманних. Свій внесок у формування готовності студента до цієї діяльності зроблено дисциплінами науково-предметної підготовки з даної спеціальності. Наприкінці етапу було проведено пілотажне дослідження засобами спостереження та опитування, яке переконало нас у правильності теоретичного передбачення, про що свідчить зростання інтересу студентів до проблем гуманного виховання.

Важливу роль на даному етапі відіграв спецкурс «Проблема формування гуманних стосунків у студентів як значуще завдання кожного вихованця», зокрема одна з його тем: «Необхідність формування почуття любові як ключової складової в побудові міжособистісних стосунків».

У системі формування готовності студентів до гуманної діяльності особливу роль відводили виробничим практикам, що входили в третій етап дослідження – етап рефлексії і внесення корекційних змін. З міркувань цілісності педагогічного процесу практику майбутніх спеціалістів ми оцінювали й осмислювали, починаючи з етапу підготовки. Проведення та підведення підсумків практики стало логічним підсумком цього етапу.

У дослідженні ми звертали увагу на практику в робітничих колективах, де, на нашу думку, максимально зближуються умови досліджуваної діяльності і реальної майбутньої професійної ситуації.

У формуальному експерименті брали участь студенти транспортного коледжу м. Вінниці, педагоги і керівники закладу. Порівняльний аналіз експериментальних даних проводився між студентами контрольних та експериментальних груп.

У процесі експериментальної роботи студенти транспортного коледжу м. Вінниці розв'язували різноманітні життєві ситуації, які тією чи іншою мірою наближені до професійних, аргументовано доводили доцільність найоптимальнішого варіанту. Розв'язання завдань здійснювалося на трьох рівнях:

- варіативному (вибір правильної відповіді);
- репродуктивному (знаходження стандартного рішення);
- творчому (розробка власного проекту).

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності системи формування готовності до гуманних взаємин в умовах роботи трудових колективів стала важливим етапом нашого дослідження: ми мали на меті розширення знань студентів з теоретичних основ виховання гуманних стосунків, формування в них відповідних знань, умінь; доцільним видавалося також вивчення діагностичної готовності майбутніх спеціалістів в умовах їхньої роботи з трудовим колективом.

Отже, системний підхід у процесі поетапного формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації перетворить дослідно-експериментальну роботу з маловпорядкованої сукупності дій педагогів і вихованців у цілісну спроектовану педагогічну взаємодію, зробить її цілеспрямованою.

Гуманні стосунки у студентських групах є результатом різнобічної педагогічно доцільної організації діяльності вихованців, до того ж вони є важливою частиною емоційно-психологічних міжособистісних стосунків, що зв'язують між собою тією чи іншою мірою всіх членів групи, незалежно від зусиль педагогів. Розвиваючи ділові стосунки, не слід руйнувати сформовану структуру міжособистісних гуманних взаємин, хоча система ділових стосунків повинна бути досить мобільною, тому що досвід партнерства й залежності особливо важливий у сьогоднішній ситуації розвитку ринку, підприємництва.

Стосункам, що виникають між студентами, властивий динамізм. Зміни у сфері неофіційних стосунків спричиняють зміни в офіційних і навпаки. Система взаємин у студентських групах створює позитивну атмосферу в навчальному закладі, сприятливий психологічний клімат у його колективі. Важливо, щоб ця атмосфера була сприятливою для особистісного розвитку вихованця. Гуманні стосунки у студентів полягають у доброзичливості й оптимістичності оточуючих, у вірі в сили та можливості кожного, у наявності почуття захищеності, в тому, наскільки сприятлива позиція студента в системі взаємин. Процес входження вихованця в систему гуманних стосунків складний, неоднозначний, суперечливий, але завжди глибоко індивідуальний, оскільки молоді люди різняться рисами характеру, зовнішністю, ступенем товариськості, знаннями, вміннями, соціальним досвідом.

Студентам контрольної та експериментальної груп необхідно було відповісти на запитання: «Чи є ефективною, на вашу думку, запропонована система формування гуманних стосунків у студентській групі?» Своє ставлення до цієї проблеми оприлюднили 151 учасник. Результати даного виду роботи такі (табл.1):

Результати, подані в таблиці 1, характеризують оцінку й ставлення студентів до запропонованої системи формування гуманних стосунків та технології її реалізації: 56 студентів контрольної групи, тобто 77%, погодилися, що робота такого змісту є корисною і плідною для формування гуманних взаємин у студентській групі; в експериментальній групі дали позитивну відповідь 62 студенту – це 80% від загальної кількості учасників.

Перевірка ефективності системи формування гуманних стосунків у студентів (в абсолютних числах і в %)

Позитивна відповідь «Так»	К	Е
Інтерес до цієї проблеми помітно зріс	18 – 25%	19 – 25%
З'явилося бажання працювати над власним самовдосконаленням	17 – 23%	22 – 28%
З'явилося прагнення вдосконалювати власну майстерність задля розвитку професійної культури	21 – 29%	21 – 27%
Негативна відповідь «Ні»	К	Е
Немає необхідності отримувати інформацію подібного змісту	4 – 5%	5 – 6%
Головне у нашій професійній діяльності – бути висококваліфікованим спеціалістом, а питання теоретично-гуманістичного змісту нехай залишаються педагогам і психологам	8 – 11%	7 – 9%
Це дуже особиста справа – вирішувати, що є добре, а що навпаки, а поради сторонніх є зайвими	5 – 7%	4 – 5%

Висновки. Як бачимо, апробована система формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації показала свою дієвість та ефективність у розгляді основних питань досліджуваної проблеми. Експериментальні дані, представлені у статті, красномовно про це свідчать. Педагогічна система гуманного виховання, розроблена на основі реалізації аналітико-діагностичної діяльності через чуттєво-емоційне сприйняття кожної особистості, виявилася такою, що враховує положення про повноцінне формування особистості: воно стає можливим, коли мотиви і потреби реалізуються в процесі проживання та переживання дій.

Система побудови гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації охоплює весь педагогічний процес, об'єднуючи навчання, позакласну діяльність, спілкування за межами навчального закладу. В процесі взаємодії викладачів, вихованців і батьків поступово формується така система виховання, яка допомагає молодій людині освоїти моральні й духовні цінності суспільства, формувати у ній свідоме позитивне ставлення до своєї особистості, свого здоров'я як основи розумового, фізичного й трудового розвитку.

Література

1. Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8-13.
2. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
3. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: Книга для учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
4. Макаренко, А. С. О воспитании / сост. и авт. вступит. статьи В. С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.
5. Новикова, Л. И. Вопросы воспитания: системный подход. / под ред. Л. И. Новиковой. – М., 1981. – 136с.
6. Селіванова, Н. Виховна система, виховний простір – відчуйте різницю / Н. Селіванова // Управл. Освітою – 2005. – №24 – груд. С. 1-8.

УДК 378.04:33

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ

Л.М.Радзіховська

Анотація. В статті обґрунтовано необхідність застосування індивідуалізації навчального процесу при підготовці фахівців з економічної кібернетики та запропоновано оптимальні шляхи її здійснення.

Ключові слова: індивідуалізація навчального процесу, економічна кібернетика.

Аннотация. В статье обосновано необходимость использования индивидуализации учебного процесса при подготовке специалистов с экономической кибернетики. Предложено также оптимальные пути ее осуществления.

Ключевые слова: индивидуализации учебного процесса, экономическая кибернетика.

Annotation. The necessity of using the individualization of educational process while preparing specialists in economic cybernetics has been proved in the article and optimal ways of its execution have been suggested.

Key words: individualization of educational process, economic cybernetics.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, поширення комп'ютерів у різних сферах матеріального та духовного виробництва зумовили інформатизацію українського суспільства.

У Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» відмічено, що Україна готує значну кількість висококваліфікованих фахівців з інформаційних технологій, математики, кібернетики. Для використання нових інформаційних технологій та застосування математичних моделей в економіці в економічних вищих навчальних закладах України відкрито спеціальність «Економічна кібернетика», яка готує фахівців з поглибленим знанням сучасних інформаційних технологій, математичних методів моделювання економіки. «Підготовка фахівця з економічної кібернетики базується на вивченні і застосуванні провідних інформаційних технологій, досягнень сучасної прикладної математики і систем програмної підтримки розв'язання економічних задач» [6, с.454].

Головним чинником у підготовці майбутніх економічних кібернетиків є формування їхньої професійної компетентності. Загалом, основним завданням професійного навчання є «підготовка кваліфікованих конкурентноспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу, ...формування в них наукового світосприйняття творчого мислення» [7, с.11].

Сьогодення вимагає зміни орієнтирів у професійній підготовці фахівців і робить акцент на індивідуалізацію процесу навчання, особистісно-орієнтований стиль спілкування викладача і студента. Це допомагає ефективно взаємодіяти з кожним студентом у конкретній навчальній ситуації, формувати його активну позицію, готувати до постійного професійного росту, саморозвитку, вміння аналізувати та коректувати свою майбутню професійну діяльність.

Ми вважаємо, що саме при підготовці фахівців спеціальності «Економічна кібернетика» головним є не маханічна передача знань, умінь та навичок, а формування їхньої професійної компетентності, підвищення якості освіти, яка базується на підвалинах індивідуалізації процесу навчання.

Сьогодні нагальною потребою є зміна форм проведення практичних занять, розробка нових методів, стратегій навчання з урахуванням стратегії індивідуалізації.

Аналіз попередніх досліджень. У роботах багатьох дослідників (С.Григуліч, З.Слепкань, Н.Клименко, П.Самовал, Л.Липова, С.Яценко та ін.) підкреслюється необхідність впровадження індивідуалізації у навчальний процес. Питанням індивідуалізації навчання студентів присвятили свої роботи В.Володько, М.Солдатенко. Аналіз проблеми реалізації індивідуального підходу навчання математичного аналізу студентів ВНЗ запропоновано у працях М.Ковтонюк. Проте, в наукових дослідженнях практично не вивчене питання індивідуалізації навчання при підготовці фахівців окремих спеціальностей, зокрема економічних кібернетиків, а також при викладанні окремих дисциплін загальноекономічного та професійного циклів.

Мета статті: обґрунтувати необхідність застосування індивідуалізації навчального процесу при підготовці фахівців з економічної кібернетики та запропонувати оптимальні шляхи її здійснення.

Виклад основного матеріалу. Сама проблема індивідуалізації не нова. У психолого-педагогічній та методичній літературі її трактують по-різному. Здебільшого індивідуалізацію розуміють як метод, форму, шлях інтенсифікації навчання. Інколи – трактують як умову, напрям, засіб або чинник активізації навчального пізнання. Індивідуалізація стосується процесу навчання (форми, методи, прийоми), змісту освіти (навчальні плани, програми, навчальна література) [2, с.351].

У педагогічній науці індивідуалізація навчання розглядається, з одного боку, як принцип здійснення індивідуального підходу (врахування індивідуальних особливостей) і, з іншого, – як освітня технологія, що ґрунтується на принципі індивідуалізації. Існують три форми індивідуального навчання:

- диференційоване навчання – створення гомогенних груп на основі інтересів, здібностей;
- внутрігрупово індивідуалізація;
- проходження навчального курсу в індивідуальному темпі.

Крім сталого, узвичаєного «індивідуалізація навчання», в останні роки з'явилося поняття «індивідуалізоване навчання». Це такий вид навчання, який здійснюється на засадах індивідуалізації із застосуванням відповідних особистісно-зорієнтованих технологій, метою яких є розвиток індивіда

згідно з його здібностями і в притаманному для нього темпі. Таке навчання передбачає максимально можливу реалізацію позитивних природних задатків кожної особи [3].

Аналіз теоретичних джерел і практичного здійснення індивідуалізованого навчання свідчить, що можна визначити такі етапи індивідуалізації: виділення первинних гомогенних груп на підставі схожих особливостей у навчанні; подальша мікрогрупова (2-3 студенти) індивідуалізація навчальної роботи; відокремлення деяких студентів для подальшого прискорення засвоєння навчального матеріалу [3].

М.Пайкуш [5] умовно виділяє три основні підходи, що характеризують змістовне наповнення значення поняття «індивідуалізація»: з психолого-педагогічної точки зору – організація навчання, яка заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку здібностей та інтересів кожного; з соціальної – цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства; з дидактичної – вирішення актуальних проблем шляхом створення стратегії, побудови інноваційної системи навчального процесу або особливої форми його організації.

Таким чином, індивідуалізація процесу навчання тлумачиться як організація навчально-виховного процесу, при якій вибір засобів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності особистості, рівень розвитку її здібностей до навчання. При цьому в центрі уваги стоїть не викладач, а особистість студента. Проте, не можна не відмітити і той факт, що викладачеві потрібно володіти методами, прийомами індивідуального впливу на студента, вміти керувати його індивідуальним розвитком, постійно вести пошук оптимальних засобів індивідуалізації навчально-виховного процесу.

Ми вважаємо, що індивідуалізація навчання має організовуватись так, щоб студент відчував себе його суб'єктом, свідомо сприймав поставлену мету, прагнув її досягти, розкривав свої здібності, ставав творчою, високоінтелектуальною особистістю.

На нашу думку, здійснення індивідуалізації навчання майбутніх економічних кібернетиків доцільно проводити в першу чергу на практичних заняттях з дисциплін циклів природничо-наукової, загальноекономічної та професійної підготовки.

Реалізація цього можлива через індивідуальну роботу, що включає:

- 1) роботу у випереджаючому режимі під керівництвом викладача;
- 2) роботу студентів за індивідуальними (диференційованими) завданнями.

Причому, на I-II курсах та при вивченні предметів циклів природничо-наукової та загальноекономічної підготовки має переважати перша форма організації індивідуальної роботи, на старших курсах та при вивченні предметів циклу професійної підготовки – друга форма.

Так, оскільки на спеціальність «Економічна кібернетика» поступають абітурієнти з високим рівнем розвитку математичних здібностей, на кожному практичному занятті з дисципліни «Математика для економістів» студентам варто (у випереджаючому режимі) пропонувати розв'язати завдання підвищеної складності, з зірочками зі «Збірників задач з вищої математики», за що студенти отримують додаткові бали.

На другому курсі при вивченні предметів «Економіко-математичне моделювання», «Системний аналіз» варто пропонувати розв'язання індивідуальних завдань дослідницького характеру. Наприклад, при вивченні багатofакторних виробничих функцій, дослідити питання зміни основних показників економіки, таких, як середня продуктивність праці, середня фондovіддача, гранична продуктивність праці та інших, при певних змінах параметрів цих функцій, зокрема, функції Кобба-Дугласа.

Таким чином, рівень завдань, запропонованих для розв'язання майбутнім економічним кібернетикам на практичних заняттях з дисциплін циклів природничо-наукової, загальноекономічної та професійної підготовки, протягом навчання студентів у вищому навчальному закладі має змінюватись від репродуктивного до евристично-творчого.

Так, на четвертому курсі при вивченні дисципліни «Ризикологія» роботу студентів у випереджаючому режимі під керівництвом викладача під час проведення практичного заняття можна організувати так: при вивченні теми «Крива економічного ризику» пропонується провести статистичну оцінку ризику, а саме, розв'язати таку задачу: «Статистичні дані за три роки про роботу конкретного будівельного підприємства за одним із напрямів його діяльності – зведення котеджів подано в таблиці 1. В областях ризику коефіцієнт ризику приймає значення: області мінімального ризику 0-0,25, підвищеного ризику – 0,25-0,5, критичного ризику – 0,5-0,75, неприпустимого ризику – 0,75-1. Необхідно, користуючись статистичним методом, розрахувати очікуваний рівень ризику (коефіцієнт ризику) даного виду діяльності і розкид його значень. Побудувати графік зміни кривої ризику в часі».

Частота виникнення втрат в областях ризику

Рік	Область мінімального ризику	Область підвищеного ризику	Область критичного ризику	Область неприпустимого ризику
2007	0,31	0,32	0,05	0,05
2008	0,3	0,2	0,25	0,06
2009	0,3	0,27	0,28	1

Студенти розраховують очікуване значення коефіцієнта ризику та середнє квадратичне відхилення для кожного року. Більш сильним студентам, які виконали завдання швидше (побудували криву ризику), пропонується провести екстраполяцію (наприклад, за допомогою степеневої функції $y=kx^n$ або показникової функції $y=a^x$) та охарактеризувати тенденцію щодо рівня ризику.

На IV-V курсах варто пропонувати студентам широкий вибір дослідницьких індивідуальних та диференційованих завдань з предметів циклу професійної підготовки.

Окремою формою індивідуалізації є диференціація. «Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли учні, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються в групи для окремого навчання» [4, с.270]. Диференціацію можна провести на рівні форм організації навчальної діяльності і на рівні використання різних методик, навчальних завдань. Якщо індивідуалізація базується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, то диференціація призвана врахувати не тільки індивідуальні, але й загальні особливості, найбільш характерні для груп студентів, які часто зустрічаються.

На думку С.Григулич, диференційоване навчання має організовуватись так, щоб особистість відчувала себе його суб'єктом, свідомо сприймала поставлену мету й прагнула її досягти, розкривала кращі свої здібності, ставала творчою та високоінтелектуальною. Це можливо лише за умови врахування в диференціації навчання, крім навченості і наукованості, рівня самостійності учіння, формування самостійної роботи як повноцінної особистої навчальної діяльності з відпрацюванням усіх її структурних елементів, особливо її спонукальної сторони – позитивних мотивів навчання [1].

Групові форми роботи вдало можна використати, наприклад, при розгляді методу експертних оцінок під час вивчення тем «Якісні методи системного аналізу» та «Аналіз та методи оцінювання ризику» дисциплін «Системний аналіз» та «Ризикологія». Зокрема, реалізувати це можна так: студентів ділять на 5-6 груп, які вважаються експертними. Кожна із груп проводить експертну оцінку запропонованого завдання, заповнює рядки відповідної таблиці, проводить обробку отриманих результатів, формулює висновки.

Такий підхід до організації навчального процесу, зокрема проведення практичних занять, сприяє більш якій підготовці майбутніх фахівців спеціальності «Економічна кібернетики», а це, в свою чергу, відповідає вимогам, які висуває держава та суспільство сьогодні. Запропонована індивідуалізація процесу навчання сприяє розвитку пізнавальної активності, творчості, професійного росту студента.

Висновки. Таким чином, система підготовки фахівців з економічної кібернетики має спиратися на індивідуалізацію навчання, яка сприяє покращенню професійної компетентності майбутніх спеціалістів, спрямовує процес навчання на творчий розвиток особистості, дозволяє оптимально організувати самостійну та дослідницьку діяльність студентів.

Література

- Григулич С.М. Самостійна робота старшокласників з математики в умовах диференційованого навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / С. М. Григулич. – Київ. – 20 [1] с.
- Ковтонюк М.М. Реалізація індивідуального підходу в навчанні математичного аналізу в умовах поєднання традиційних і дистанційних методів навчання. / М. М. Ковтонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 17 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С.332-337.
- Липова Л. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей / Л. Липова // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 9-11.
- Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – Київ. – 2001. – 608 с.
- Пайкуш М. А. Підготовка майбутнього вчителя до профільного навчання фізики в загальноосвітніх закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пайкуш Маріанна Андріївна. – Львів, 2007. – 245 с.

6. Смілянець О.Г. Роль інформаційних технологій у підготовці фахівців з економічної кібернетики. /О. Г. Смілянець // Сучасні інформаційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 20 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С.452-455.

7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированого обучения. Как обучать всех по-разному? / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005, – 383 с.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА В СИСТЕМІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Н.В.Саснко

Анотація. У статті визначені шляхи формування позитивної мотивації студентів технічних ВНЗ до навчання в системі культурологічної підготовки. Схарактеризовані ефективні методи розвитку мотивації та виділені етапи цього процесу.

Ключові слова: технічний ВНЗ, культурологічна підготовка, мотивація, установка.

Аннотация. В статье определены пути формирования положительной мотивации студентов технических вузов к обучению в системе культурологической подготовки. Охарактеризованы эффективные методы развития мотивации и выделены этапы этого процесса.

Ключевые слова: технический вуз, культурологическая подготовка, мотивация, установка.

Abstract. In the article the ways of forming the technical university students' motivation towards studying in the system of culturological training are determined. Effective methods of motivation development are characterized, and the stages of this process are pointed out.

Key words: technical university, culturological training, motivation, interposition.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних шляхів формування високоосвіченої особистості майбутнього інженера є гуманізація вищої технічної освіти. Вона передбачає як зміну стилю педагогічного спілкування від авторитарного до демократичного, так і врахування у змісті освіти духовного потенціалу студентської молоді шляхом її залучення до всього багатства людської культури. Це стає можливим завдяки культурологічній підготовці, яку розглядаємо як науково-методичну систему забезпечення інтегрованого професійного, загальнокультурного та духовно-морального розвитку студентів технічних ВНЗ на культурологічних засадах.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Одним із найважливіших завдань технічного університету є формування позитивної мотивації студентів не тільки до набуття професійної компетентності, а й до загальнокультурного і особистісного росту. Питанням розвитку мотиваційної сфери тих, хто навчається, присвячено багато досліджень (А.Алексюк, С.Архангельський, Н.Бордовська, Л.Виготський, В.Давидів, В.Ільїн, Л.Коваль, А.Кузьмінський, А.Маркова, Г.Остапенко, А.Реан, С.Рубінштейн, В.Семиченко, Г.Щукіна, Д.Браун, Р.Гарднер, В.Ламберт, А.Маслоу й інші), проте, питання розвитку мотивації в процесі підготовки студентів технічних ВНЗ на культурологічних засадах потребує особливої уваги.

Мета статті – визначити шляхи і засоби формування мотиваційної сфери майбутнього інженера у системі культурологічної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Найбільш складним у розумінні механізмів формування мотивації поведінки людини є процес переходу зовнішніх чинників мотивації у внутрішні. Для психологів і педагогів завжди було важливо зрозуміти, яким чином зовнішня детермінація людської поведінки формує внутрішню детермінацію і поступово починає замінюватися нею, яким чином дитина, спочатку цілком залежна від зовнішнього середовища свого існування (принцип соціальної адаптації), кристалізує принцип *внутрішньої мотиваційної детермінації* [1] (тобто у певному розумінні звільняється від зовнішніх впливів, переборює механізми стихійної поведінкової орієнтації).

Беручи до уваги структуру детермінації діяльності (потребова і ціннісна), виділяють два рівні розвитку внутрішньої мотивації – ситуативний (який впливає із актуальних потреб людини) та ціннісний [2, с. 75-78].

На ціннісному рівні внутрішня мотивація проявляється як особистісне новоутворення, вона є ознакою ціннісної детермінації життєдіяльності. Вона лежить в основі такого важливого показника сформованості особистості, як надситуативна активність, за В. Петровським, яку дослідник пов'язує з надситуативним мотивом. В.Петровський характеризує його спонуканими, які є надлишковими з точки зору задоволення потреб і які можуть навіть знаходитися на протилежному їм полюсі, коли прийняття надситуативної мети не впливає з безпосередніх вимог ситуації [3]. У зв'язку з цим нас цікавить, яким чином мотивацію майбутнього інженера до підвищення загальнокультурного рівня, до професійного і духовного самовдосконалення перевести на рівень самосвідомості, «кристалізувати» її так, щоб вона не потребувала зовнішнього стимулювання, а стала потребою особистості. Тому що саме ці характеристики (вихід за межі потребово-ситуативної детермінації) її описують розвиток внутрішньої мотивації на ціннісному рівні.

Мотиви й установки отримуються людиною в результаті контактів з іншими людьми і соціальними групами, у яких уже сформувалися сильні позитивні або негативні реакції на певні об'єкти. Люди набувають або навіть вбирають установки тих, з ким тісно пов'язані. Тому так важливо створити у ВНЗ середовище, яке стимулюватиме майбутнього інженера до набуття не лише професійних, але й загальнокультурних знань, сприяти його активності, давати можливості розкриття творчого потенціалу і самореалізації.

Як зазначає Д.Узнадзе [4], за наявності потреби, яка має бути задоволена, і відповідної ситуації індивід звертається до певної діяльності, яка може бути обумовлена різними установками. Серед установок виділяють первинну (нефіксовану), або ситуативну, установку і вторинну (фіксовану) установку. Тільки у фіксованій установці проявляється одна з основних якостей ставлення особистості, психологічна своєрідність, що відрізняє її за змістом мотивів і об'єкта, на який спрямована її діяльність.

Важливо розуміти, як і в яких формах ця установка фіксується. Вирішальну роль, на думку представників школи Д. Узнадзе, відіграє повторення кожної окремої експозиції, тобто, у нашому випадку, організація такої ситуації, у якій студент виявляється під впливом чинників, які приведуть до формування бажаної для нас установки.

Це є необхідною умовою формування установки, оскільки установка в початковій фазі зазвичай виявляється у формі дифузного, недиференційованого стану і, щоб отримати безперечно диференційовану форму, стає необхідним використовувати повторну дію ситуації. Таким чином, йдеться про те, що чим частіше студенти опиняються в ситуаціях, у яких задовольняються їхні пізнавальні потреби, інтерес, відчуває позитивну дію їхня емоційна сфера, реалізуються творчі здібності, тим міцніше фіксується установка на подальший саморозвиток і самовдосконалення, тим вище вірогідність її актуалізації в майбутньому.

У літературі визначається багато засобів впливу на мотиваційну сферу тих, хто навчається (Є.Ільїн, В.Лозова, А.Маркова, Р.Чалдіні, В.Шуман, Г.Щукіна та інші). Проте, їх об'єднує те, що, як зазначає М.Алексєєва, «...нові мотиви народжуються завдяки застосуванню вчителем ефективних методів навчання, спрямуванню уваги учнів не тільки на досягнення кінцевого результату дій, а безпосередньо на саму пізнавальну діяльність, на оволодіння прийомами самостійної розумової діяльності» [5, с.68].

На підставі аналізу ідей дослідників (В.Лозова, А.Маркова) визначимо методи, які довели свою ефективність у розвитку позитивної мотивації майбутніх інженерів щодо підвищення їхнього загальнокультурного рівня, професійного та духовного самовдосконалення. Це спеціальна обробка змісту навчального матеріалу з урахуванням новизни, історизму, значення для практичної діяльності тощо; цікаве викладення (цікаві приклади, досліди, парадоксальні факти); використання наочності; незвичайна форма подання матеріалу, яка викликає здивування в студентів; використання пізнавальних ігор, ситуацій суперечки і дискусії; аналіз життєвих ситуацій; розвиток захоплень тих, хто навчається; створення сприятливого емоційного тону пізнавальної діяльності (емоційність викладача); вплив особистості педагога, його ставлення до тих, хто навчається, предмета, професії; створення пізнавального психологічного клімату в групі; забезпечення адекватної системи оцінювання результатів навчання, спрямованого на розвиток активності; уміле використання викладачем заохочення та осудження.

Більшість учених поділяє такі погляди на питання про ефективне застосування методів навчання: а) кращі результати дає не засвоєння готового матеріалу, а самостійні активні пошуки відповіді на поставлене перед студентами пізнавальне завдання; б) пошукова діяльність студента можлива лише тоді, коли відбулося «кількісне накопичення знань до якісного стрибка», що може відбутися лише

завдяки «гігантській попередній роботі, спрямованій на накопичення даних, обміркування зв'язків предметів та явищ з іншими предметами та явищами» [6, с. 58].

Цим характеристикам найбільше відповідає метод проблемного навчання. Учені, які досліджують засоби розвитку позитивної мотивації, наголошують на особливій ролі проблемного навчання у цьому процесі, але не існує єдиної думки щодо визначення поняття «проблемне навчання», яке розглядається: як метод навчання (М.Скаткін, І.Лернер), як принцип навчання (Т.Кудрявцев), як особливий підхід до навчання (Т.Шамова), як методична система, яка об'єднує різноманітні методи навчання (М.Махмутов). Ядром проблемного навчання є проблемна ситуація, яка розуміється як ситуація інтелектуального ускладнення того, хто навчається, у момент, коли він усвідомлює наявність навчальної проблеми та недостатність існуючих для її розв'язання знань (В.Лозова).

Аналізуючи проблемне навчання, В.Лозова доходить висновку, що пізнання проблеми веде до накопичення знань, які відрізняються від тієї інформації, яка накопичувалася у проблемній ситуації. Так здійснюється один із законів діалектики – перехід кількості в якість: обмірковування вже відомого призводить до виявлення невідомого і його пізнання, яке здійснюється або в процесі пізнання нових відносин того чи іншого явища з іншими явищами, або засвоєння сутності самого процесу [6].

А.Дусавицький [7] вказує, що будь-який інший спосіб навчання, крім проблемного, який не включає етапи усвідомлення проблеми, прийняття її як суб'єктивного завдання, самостійного пошуку розв'язання проблеми, результатом якої має стати теоретичне поняття, не відповідає сенсу навчально-професійної діяльності у ВНЗ. На думку дослідника, теоретичне знання, задане у готовому виді, не може бути стимулом у навчально-професійній діяльності з таких причин:

а) якщо у студента є інтерес до теоретичних способів діяльності, то передача способу в готовому вигляді, наприклад на лекції, не має для нього сенсу. Запропоноване розв'язання (теоретичний спосіб оцінки речей і явищ) сприймається ним як нав'язане ззовні, бо потреба в теоретичних знаннях вимагає самостійного осмислення проблеми, у рамках якої може бути оцінений пропонований спосіб. Виникає почуття незадоволення, яке може виразитися, зокрема, у невідвідуванні лекцій ("Я про це можу прочитати в книзі"). Студент зі сформованою потребою в теоретичному знанні прагне в цьому випадку самостійно розібратися в проблемі, але вже поза межами навчального процесу.

б) якщо у студентів немає інтересу до теоретичних способів діяльності, то введення поняття в готовому вигляді веде до формального його засвоєння (заучування визначення). Воно не спонукає студента до подальшого поповнення знань у цій галузі (він обмежується конспектом при підготовці до іспиту). Сама теоретична проблема залишається для нього незрозумілою, нерозкритою і непотрібною.

Таким чином, справжня навчально-виховна діяльність, основним способом реалізації якої є проблемне навчання, – це діяльність спілкування викладача і студента. Сенс цієї діяльності для викладача – не в передачі певних знань, а в організації власної діяльності студента з осмислення проблеми і знаходження способів її розв'язання, а головний результат такої діяльності – розвиток теоретичної пізнавальної потреби і науково-професійного мислення студентів.

Зміст навчального матеріалу у ВНЗ дозволяє використовувати проблемні ситуації протягом усього курсу навчання в університеті не тільки в аудиторії під час вивчення як гуманітарних, так і фахових дисциплін, а й в позааудиторній роботі («круглі столи», конкурси студентських наукових робіт, під час роботи студентських наукових гуртків тощо).

Серед чинників, які мотивують різні форми навчально-виховної діяльності, особливе місце відводиться стимулюванню, що в педагогічній науці розглядається переважно як спонукання учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності (С.Гончаренко), як поштовх до конкретних дій (І.Підласий), як надання поштовху, імпульсу думці, почуттю, дії (В.Сластьонін, О.Радугін), як активізація людини до посиленої діяльності, своєрідний поштовх (Ю.Чабанський, З.Равкін), як початок формування мотиву (В.Шпалінський).

Для створення позитивної мотивації майбутнього інженера підкреслюємо важливість таких стимулів: стимули, джерелом яких є зміст діяльності (новизна матеріалу, складність, практична значущість); стимули, які пов'язані з процесом діяльності (проблемність викладання, самостійна робота); стимули, які виникають у характері відносин між викладачами та студентами; емоційні стимули, що викликають радісні, оптимістичні емоції і переживання; стимули, які пов'язані з приділенням більшої уваги зовнішній діяльності, а через неї вже справляється вплив на внутрішню, тобто змагання, погроза, осуд тощо; перспективні стимули, що пов'язані з реалізацією реальних цілей діяльності в майбутньому; стимули, які визначають готовність до активної діяльності: інтерес,

перспектива, вимога; стимули, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості: ідеали, приклади; стимули, які закріплюють статус вихованця, його рольовий стан, підвищують рівень його домагань: довіра, заохочення.

Не можна не враховувати значення таких дієвих стимулів у вихованні індивіда, як заохочення і покарання. У біхевіористській зорієнтованій соціальній психології (дослідження соціальних установок Д.Ховланда) зміна аттитюдів людини пояснюється тим, яким чином організовується підкріплення тієї або іншої соціальної установки. Змінюючи систему винагород і покарань, можна впливати на характер соціальної установки, змінювати її, проте робити це потрібно дуже тактовно.

Без сумніву, у зміні соціальної установки і розвитку позитивної мотивації студентів провідна роль належить викладачеві, який може привести в дію такі психологічні механізми, як зараження, наслідування, переконання [8]. Зараження як психологічний механізм є процес передачі емоційного стану від людини або групи іншій людині або іншій групі людей.

Особливо сильно емоційне зараження виявляється у людей за наявності спільності оцінок ситуації й установок, очікуванні ними якихось подій. Людина легше заражається тими емоціями, які пов'язані з потребами, які є у неї. Зараженню студентів сприяють висока енергетика поведінки викладача, який робить вплив на студентську аудиторію, його артистизм, створення інтриги.

Наслідування – це наслідування якого-небудь прикладу, зразку, ухвалення і відтворення зовнішніх і внутрішніх особливостей інших людей, привабливих для даного суб'єкта. Наслідування сприяє навчанню, адаптації, створює основу для групової мотивації і групової поведінки. Наслідуванню сприяють поведінка і спосіб життя інших людей, демонстрація високої майстерності тощо. Для студентів технічних ВНЗ це можуть бути зразки життя та праці видатних учених та винахідників, їхня самовідданість науці, широка ерудованість, високий моральний рівень.

Переконання – це метод впливу на свідомість особистості через звернення до її власної критичної думки. Основою переконання служить роз'яснення суті явища, причинно-наслідкових зв'язків і стосунків, виділення соціальної і особистісної значущості розв'язання того або іншого питання. Переконання апелює до аналітичного мислення, при якому переважає сила логіки і доказовість, досягається переконливість доводів, що наводяться. Переконання як психологічний вплив має створювати у людини переконаність у правоті іншого і власну впевненість у правильності ухвалюваних рішень. Переконувати можна не тільки словом, але й справою, особистим прикладом.

Роль переконання особливо значна у зміні соціальних установок, що знаходить віддзеркалення в концепціях «переконливої комунікації» [9]. Тут запропоновано декілька моделей (Аронсон, 1998; Белінська, Тихомандрицька, 2001; Х'юстон та інші, 2001), ефективність яких обумовлена підбором певних способів переконання, які вживаються або в прямому спілкуванні з людиною, або в засобах масової інформації. Одна з моделей пропонує стратегію «послідовного наближення до мети». Для цього в аттитюді конкретної особистості до якого-небудь об'єкта встановлюють дві сфери: сферу *ухвалення* і сферу *неприйняття*, тобто виявляють деякий діапазон думок про об'єкт. Далі переконлива дія будується так, щоб спочатку «завоювати» сферу ухвалення, а потім послідовно просуватися далі, наче зломивши опір. Якщо враховувати, що емоційно-почуттєва сфера студентів, особливо перших курсів, є ще недостатньо сформованою, то умілі дії викладача з «завойовування» сфери вихованця та переконання його в іншій, відмінній від його власної точці зору, будуть мати успіх.

Цікаво проаналізувати роль викладача з погляду так званих теорій відповідності: Ф.Хайдер, Т.Ньюком, Л.Фестінгер, Ч.Осгуд, П.Танненбаум [10]. Відповідно до цих теорій зміна соціальної установки кожного разу відбувається у тому випадку, коли в когнітивній структурі індивіда виникає невідповідність, наприклад, стикається негативна установка на який-небудь об'єкт і позитивна установка на особу, яка дає цьому об'єкту позитивну характеристику. Невідповідності можуть виникати й з різних інших причин. Важливо, що стимулом для зміни аттитюда є потреба індивіда у відновленні когнітивної відповідності, тобто впорядкованого, «однозначного» сприйняття зовнішнього світу. Якщо, припустимо, студент вступив до університету з негативно сформованими стереотипами відносно, наприклад, представників інших національностей, то ерудований, освічений, енергійний, висококультурний викладач цілком може зруйнувати ці стереотипи і сформулювати нові соціальні установки.

Значення особистості викладача як важливого засобу стимулювання навчання студентів підкреслюють багато дослідників (А.Альберт, І.Зязюн, Л.Єршова, Н.Кузьміна, О.Киричук, С.Кондратьєва, С.Максименко, О.Мороз, Н.Ничкало, В.Семиченко, В.Сластьонін, О.Солодухова, К.Щербакова та ін.) У культурологічній підготовці роль викладача дуже важлива, але для того, щоб викладач став центральною фігурою навчального процесу, вважає А.Маркова, необхідно допомогти йому укріпити готовність до постійного саморозвитку, здатність протидіяти штампам і стереотипам у

праці, впроваджувати інновації. До особистісної структури педагога, яка пов'язана з його професійною компетентністю, дослідник відносить спрямованість, мотивацію (соціальну, пізнавальну, професійну), педагогічні здібності – перцептивні та управлінські. Для прояву і саморозвитку особистості педагога необхідні певні вміння (С.Кондратьєва, А.Маркова, І.Зязюн та інші): займати чітку громадянську позицію, управляти своїм емоційним станом, надаючи йому конструктивного характеру; визначати особливості свого стилю і використовувати позитивні природні дані; сприймати позитивні можливості тих, хто навчається, і тим самим сприяти зміцненню і ствердженню своєї «Я – концепції»; оволодівати високими еталонами праці педагога (педагогічна майстерність); здійснювати творчий пошук, переходити від рівня майстерності до власне новаторського рівня (А.Маркова, Є.Барбіна).

Про ступінь сформованості позитивної мотивації студентів до оволодіння професійною компетентністю, підвищення загальнокультурного рівня, духовного самовдосконалення дозволяють судити такі параметри мотиву: наочний зміст мотиву, широта цього наочного змісту (ступінь узагальненості мотиву) і стійкість мотиву – його смислоутворююча функція. Стійкий мотив, на наш погляд, лежить в основі формування установки. Він проходить такі етапи свого розвитку (А.Дусавіцький).

Наприклад, у людини немає інтересу до способів пізнання. Але вона може зацікавитися захопливо поданим поясненням якогось пізнавального факту. Такий інтерес є ситуативним і реактивним: він виникає під впливом зовнішнього стимулу і гасне після припинення його дії. Сила інтересу недостатня для спонуки до самостійної діяльності. Якщо ж зовнішня стимуляція до певної діяльності стає системою (принцип багатократного повторення експозиції в теорії установки Д.Узнадзе), інтерес людини починає поступово розширюватися і узагальнюватися, тобто відбувається перенесення на інші однотипні предмети нової потреби (наприклад, у різних пізнавальних ситуаціях людина починає цікавитися способами пояснення пізнавальних фактів).

Нарешті, заглиблюючись, інтерес стає стійким: він спонукає людину до самостійного пошуку кола предметів, які задовольняють потребу. Інтерес тут набуває функції дієвого (смислоутворюючого) мотиву діяльності.

Вищим ступенем розвитку внутрішньої мотивації, яка виявляється у фіксованій установці та надситуативній активності, є феномен творчої діяльності. Д.Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості [11, с.34-59].

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатовимірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій «зовнішньої доцільності» [12, с.16-30].

З викладеного вище робимо такі **висновки**. Завданням технічного університету є формування позитивної мотивації студентів як до набуття професійної компетентності, так і до загальнокультурного й особистісного розвитку в процесі підготовки майбутніх інженерів на культурологічних засадах, що відповідає вимогам сучасної освіти. Розвинена мотивація обумовлює установку студента на подальші самоосвіту й самовдосконалення протягом усього життя. Визначені методи, що довели свою ефективність у розвитку мотивації студентів ВТНЗ. Виділені такі етапи формування мотивації: поступове розширення й узагальнення ситуативних інтересів, які виникають під впливом зовнішнього стимулювання шляхом багаторазової організації ситуації, що викликає інтерес студентів; поступове поглиблення інтересу й доведення його до параметру стійкого з послідовним його перетворенням у фактор надситуативної активності, що виявляється у феномені творчої активності як вищому ступені розвитку мотивації.

Література

1. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.
2. Климчук В.О. Развитие внутренней мотивации / В. О. Климчук // Синергетика: процеси самоорганізації технічних, технологічних та соціальних систем: Матеріали Першої Всеукраїнської наукової конференції / Ред. І. Г. Грабар. – Житомир, 2003. – С. 75-78.
3. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М. : Рос. Открытый ун-т (РОУ), 1992. – 223 с.
4. Узнадзе Д. И. Экспериментальные основы психологии установки / Д. И. Узнадзе. Тбилиси, Изд-во акад. наук Груз. ССР, 1961. – 210 с.
5. Алексеева М.И. Мотивы навчання учнів / М. И. Алексеева. – К. : Рад. школа, 1974. – 119 с.

6. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : (Спецкурс із дидактики) : [Навч. посібник для пед. ін-тів] / В. І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
7. Мотивы учебной деятельности студентов: Учеб пособие / А. К. Дусавицкий. – Харьков : ХГУ, 1987. – 55 с.
8. Шпалінський В. В. Мотивація в управлінській діяльності : [Навчальний посібник] / В. В. Шпалінський, Т. В. Кожухова / Інститут післядипломної освіти. – Харків, 2002. – 130 с.
9. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд, испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
10. Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе: (Теорет. направления) / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 270 с.
11. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
12. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

УДК 378.14:504(043)

СИНТЕЗОВАНА МОДЕЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

Т.В.Саєнко

Анотація. В статті йдеться про розширення предметного поля сучасної екології, компетентнісну парадигму освіти, які вимагають від екологічної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування докорінних змін: від природоохоронної до світоглядно-ціннісної, дієво-відповідальної, морально-етичної екологічної освіти.

Ключові слова: міждисциплінарності, традиційності, духовності, прогностичності, ноосферності.

Аннотация. В статье идет речь о расширении предметного поля современной экологии, которые требуют от экологической подготовки будущих специалистов технического направления коренных изменений: от природоохранной к мировоззренческо-ценностной, действительно ответственной, морально-этического экологического образования.

Ключевые слова: междисциплинарности, традиционности, духовности, прогностичности, ноосферности.

Summary. Extension the subject field of modern ecology, competence paradigm of education require from environmental training of future professionals in technical direction of fundamental change: from environmental to outlook-value, action-responsible, moral and ethical ecological education

Key words: interdisciplinary, traditional, spiritual, prognostic, noosphere

Постановка проблеми. У контексті компетентнісної парадигми освіти особливого значення набувають поняття про причини негативних змін у довкіллі, особливості соціально-економічних процесів, що впливають на стан навколишнього природного середовища, їх стабілізацію та покращення через розбудову збалансованого і природоузгодженого суспільства, запровадження екологічної етики поводження у Природі та соціумі заради збереження життя, його гармонізації, невідворотного процесу ноосферогенезу [14, с. 5]. Виходячи з цього можна констатувати розширення предметного поля сучасної екології від суто біологічного до соціального, від фізичного до психічного, від професійного до філософського аспектів буття. Навчальні плани і програми підготовки фахівців мають враховувати найсучасніші досягнення науки через призму екологізованого мислення, свідомості, етики, культури, відповідальності, що дозволить вийти на новий рівень стандартів розуміння і ставлення до довкілля, зрештою до нових вимірів міжлюдських та міжособистісних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній екологічній освіті поки що переважає емпіричний рівень пізнання, програми перевантажені другорядними фактами, і це, безперечно, заважає учням, студентам будувати цілісний образ об'єкта, що вивчається. Світоглядні зрушення, які відбулися наприкінці ХХ ст., потребують докорінних змін у методології екологічної підготовки: вона повинна давати не лише уявлення, а й чітке переконання у специфіці рівнів інтеграції живих систем на планеті, формувати високу екологічну свідомість, цілісність уявлень про екосистеми та місце в них людини, про роль біологічного різноманіття у забезпеченні стійкості екосистем, без чого неможливо приймати екологічно виправдані фахові рішення [1, с. 7].

Екологія має бути інтегруючою складовою навчального процесу, бо включає в себе природничі, технічні, гуманітарні сфери життєдіяльності людини. Вона покликана виховувати, розвивати від раннього дитинства до старості екологічну культуру і світогляд на основі послідовного розгортання комплексу базових екологічних принципів, таких, як єдність розвитку організму і середовища; холистичність, тоталогічність, синергетичність, міждисциплінарність екологічного знання, його традиційність, дієвість, відповідальність, духовність, прогностичність, ноосферність [10, с. 136].

Навчання у ВНЗ має забезпечувати оптимальну інтеграцію загальних теоретичних розділів з вивченням спеціальних та прикладних екологічних дисциплін. Керівники, рішення яких впливають на стан довкілля та здоров'я людей, мають враховувати і застосовувати на практиці основні принципи та методи сучасної екології при розв'язанні господарських, політичних та соціальних проблем [15, с.12; 16, с.94].

Модернізація усіх ланок керівництва потребує значної професійної підготовки і переорієнтації управлінського персоналу та керівників, які відповідають за ухвалення рішень, утворення інноваційної системи професійної екологічної перепідготовки й оцінки екологічної компетентності державних службовців, оскільки сьогодні екологічна некомпетентність набагато небезпечніша, ніж техніко-технологічна чи правова.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з цим формування екологічної компетентності у вищій школі варто розглядати як головну мету і результат сучасної екологічної освіти [14, с.62], надавати їй особливої уваги на протязі усього періоду навчання, деталізуючи її у компонентах нормативного, когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, етичного, духовного характеру. Такий підхід сприятиме вихованню особистості з екоцентричним типом свідомості, відповідальним ставленням до довкілля, екологічним мисленням, що визначає екологічну поведінку, професійну активність у вибраному фаховому напрямку.

Результати сучасних досліджень свідчать про нинішні рудименти принципів класичної науки в освіті, які визначають її функціонування у вигляді закритої системи з властивостями невірнізованого стану. Вивченню таких станів були присвячені роботи І.Р.Пригожина [9, с. 5], який показав шлях означених процесів до біфуркації, тобто роздвоєння, та переходу системи до іншого стану, що є завершенням існування закритої системи. На підтвердження цієї тези слугують дослідження, які зазначають, що поява нових наукових напрямів, зокрема синергетики, створили передумови для інтеграції науки і освіти, різних галузей знань, навчальних курсів, що передбачає вже не вивчення окремих предметів, а використання їх у творчому вирішенні глобальних, регіональних, соціальних, виробничих екологічних проблем [13, с. 267].

Вивчення існуючої методології, мети, змісту, завдань екологічної освіти дозволили встановити теоретичні засади змін у напрямі підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування у вищій школі, які можна окреслити наступним чином:

- на екологізованому міждисциплінарному рівні подавати картину світу, історичні умови його розвитку та шляхи реалізації обраного фахового спрямування (спеціалізації) для вирішення існуючих екологічних проблем;

- екологічну освіту розглядати як постійно діючий процес, що формує гармонійну особистість для суспільства збалансованого розвитку;

- втілювати в освітянський простір моделі і технології екологічної освіти, спрямовані на формування особистостей з екологічним мисленням, свідомістю, етикою, культурою, активною громадянською позицією.

На жаль, сьогодні статус екологічної освіти (ЕО) лишається низьким на усіх ланках освітянського процесу і, особливо, у вищій школі, що, без сумніву, призводить до виникнення протиріч між екологічним станом довкілля і завтрашніми потребами у негайному їх вирішенні. Найшвидшого осмислення вимагають педагогічні засади феномена екології, а витіснення цього предмета із шкільних програм взагалі недопустиме, як і обмеження його одним кредитом у вищій школі [11, с.20].

При переході до моделі збалансованого розвитку екологічна освіта набуває системного значення і характеризується зміною мети від природоохоронного вектору до етико-культурного. Це означає, що в попередніх «зелених» концепціях використовувались тільки можливості освітнього процесу, а в нинішніх – світоглядних – увесь спектр впливу Природи – естетичні, культурні, етичні, традиційно-етнічні [7, с. 35]. Таким чином, екологічна освіта у контексті збалансованого поступу набуває статусу інтегруючого фактору освіти, визначає її стратегічну мету, завдання, має світоглядний характер, передбачає нову культуру виробництва, споживання, відношення до довкілля і здійснюється системно, безперервно, обов'язково, систематично [4, с. 6].

У той же час, за свідченнями дослідників, працівників вищої школи [3, с.118], методологічні підходи до збалансованого вирішення екологічних проблем у навчальних програмах підготовки студентів практично не опрацьовуються, як не вирішуються вони й на практиці у виробничій діяльності [8, с. 17]. В процесі навчання у ВНЗ відбувається становлення не тільки особистості, а й фахівця, майбутнього керівника, на якого покладається відповідальність за професійні дії, що можуть мати технічні, технологічні, екологічні, соціальні наслідки. Сьогодні випускники більшості ВНЗ практично не уявляють завдань, які стоять у майбутньому при розбудові збалансованого суспільства, не мають сформованого екологічного світогляду, мислення, культури, тих комунікативних та інформативних властивостей, які можуть бути забезпечені екологічною компетентністю в оволодінні знаннями про необхідність запровадження екологічних обмежень економічного розвитку та адаптації суспільства до них. Щоб сприяти такому поступу треба бути компетентним, тобто кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, спрямовану на виконання певних стандартів та досягнення поставлених цілей, при оригінальному, самостійному мисленні з використанням нових ідей, творчого підходу, інновацій, системно-екологічного способу вирішення завдань [5, с. 35].

Підсумовуючи значення екологізації навчання у процесі підготовки фахівців у ВНЗ, зокрема технічного спрямування, можна констатувати, що її провідним завданням є *заміна технократичного мислення і спрямування його у екологічне, природовідповідне, екобезпечне до навколишнього середовища*, особливо для фахової діяльності та повсякденного життя. Ефективна екологізація освітнього процесу може бути проведена лише через створення відповідної системи екологічної освіти, яка повинна бути сформована у кожному ВНЗ виходячи з його специфіки і професійної орієнтації. Екологізацію навчально-виховної діяльності ВНЗ варто розглядати як системний педагогічний процес із застосуванням екологічного інструментарію, що нині широко використовується у екологізації професійної діяльності, а саме, екологічного управління, менеджменту, аудиту, показників оперативного контролю за станом реформування екологічної освіти – індексів, індикаторів – з метою ефективного корегування відкритої системи екологічної освіти та становлення дієвого зворотного зв'язку в умовах переходу на засади збалансованого розвитку (Рис. 1).

Раніше було зазначено, що монопредметна модель ЕО не може реалізувати мету, зміст і перелік завдань, які на нинішньому етапі покладаються на екологічну освіту, тому будемо орієнтуватися на комбіновану модель [7, с. 47], яка передбачає екологізацію усіх навчальних дисциплін та наявності кількох (базового і узагальнюючого), або й одного (узагальнюючого) курсу з екології в залежності від професійної спеціалізації і вимог галузі. На рис. 1 представлено таку модель екологічної підготовки студентів ВНЗ технічного спрямування. Варто зазначити, що комбінована модель не є сталою, а може варіюватися в залежності від особистісних потреб слухачів, які прагнуть або потребують особливої «соціалізації», екологічного виховання і підготовки в умовах зовнішнього і внутрішнього середовища.

Обґрунтовуючи засади екологічної діяльності майбутніх фахівців ми дійшли висновку, що це складний процес прояву сформованих у навчанні, спілкуванні, вихованні складових: екологічної освіченості, екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної етики, екологічної культури, духовності, екологічної компетентності, а найважливішою функцією цієї діяльності, як і будь-якої активності взагалі, є виховання творців і переконаних захисників Природи. Психологи наголошують [6, с.37], що самоактуалізація особистості набуває значущості, коли вона включається у практичну діяльність, яка має сенс для суспільства і воно її достойно оцінює, підтримує, заохочує, що, без сумніву, додає духовних і фізичних сил, формує «друге дихання» особистості, які «дрімають» в нашій молоді і складають значний потенціал для звершення корисних, бажаних для соціуму справ. Їх лише варто оцінити та направити у конструктивне русло розбудови збалансованого суспільства [12, с.95].

Реалізація установки на творчу екологічну діяльність повинна відбуватися у процесі активного, інноваційного, цікавого, захоплюючого навчання, яке дасть можливість набути відповідного рівня вмій і навичок, що переростуть у переконання, потребу, свідоме прагнення екологічної діяльності. Заслуговує на увагу позиція Л.І.Білик [2, с.18], за якою екологічна діяльність є центральним і визначальним елементом екологічної культури, що має стати стрижнем здобуття екологічної освіти майбутніми фахівцями любых напрямків і спеціальностей. Духовний потенціал особистості, включаючи набуті знання, уміння, навички, переконання, захоплення, є основою реальних вчинків, спрямованих на досягнення особистого чи суспільного ідеалу.

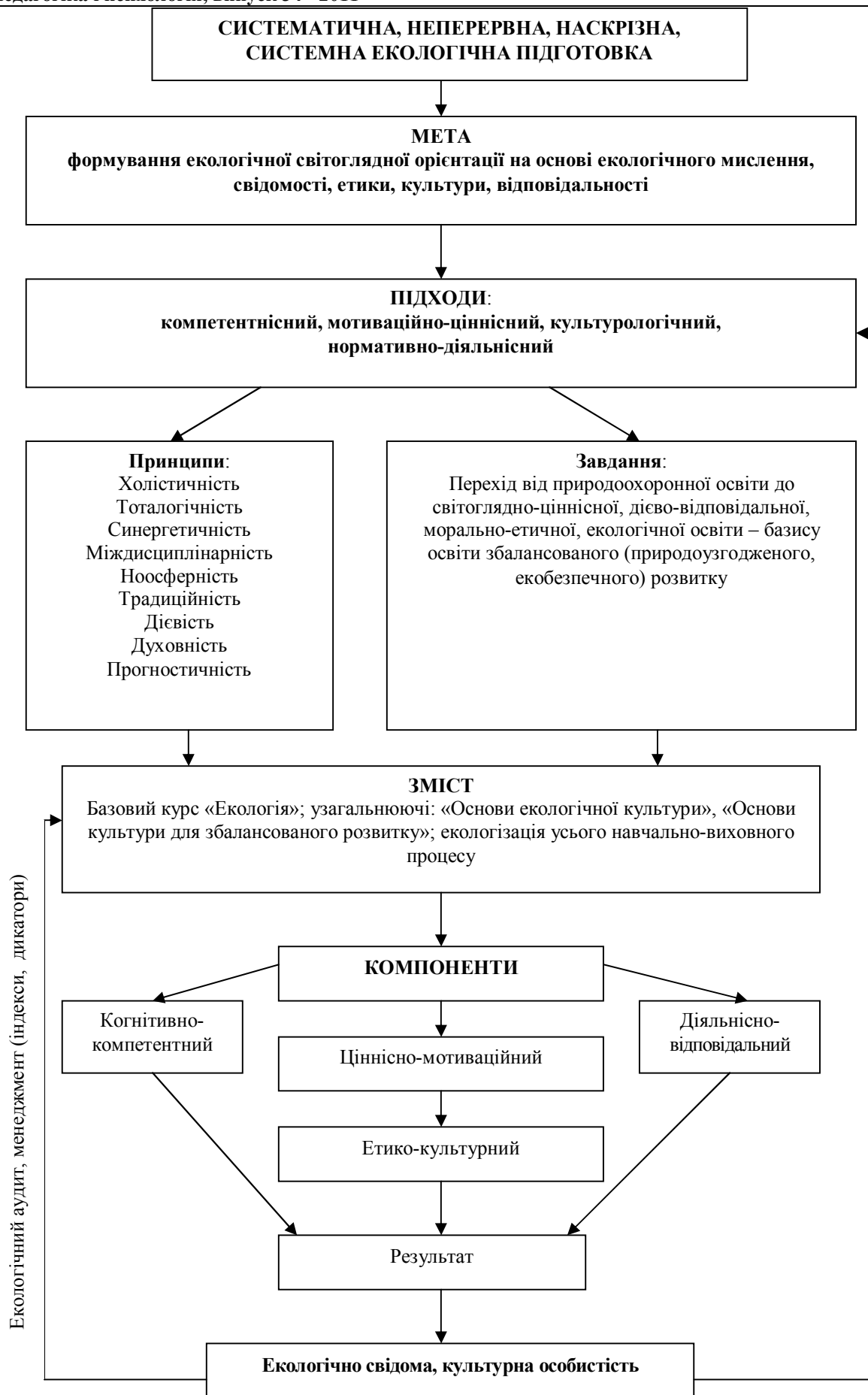


Рис. 1. Схема розробленої моделі екологічної підготовки студентів ВНЗ технічного спрямування

Ознайомлення з науковою, навчально-педагогічною літературою з проблем екологічної освіти, екологізації виробництв, суспільного життя, узагальнення власного досвіду науково-педагогічної роботи та потреб сьогодення дало можливість встановити:

- відсутність системної, неперервної, наскрізної екологічної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі;
- недостатність філософського, соціально-економічного, етичного, культурологічного, психологічного компонентів у змісті екологічної освіти в умовах ВНЗ;
- недостатність поєднання екологічних знань з морально-етичними чинниками та вмінням оперувати й використовувати екологічні знання у професійній діяльності;
- відсутність науково-методичного забезпечення ЕО; низький рівень організації участі студентів у всіх видах екологічної діяльності, зокрема в галузі професійної спеціалізації;
- слабкий рівень використання інноваційних технологій у змісті ЕО;
- відсутність єдиної програми розвитку готовності майбутніх фахівців у вирішенні екологічних проблем;
- недостатнє і незадовільне інформування населення з питань захисту довкілля та раціонального природокористування, зокрема відсутність регулярних екологічних теле- і радіопрограм, спрямованих на інформування населення з актуальних екологічних питань держави, регіонів, міст, сіл, особливих зон екологічного неблагополуччя;
- відсутність системи атестації керівників виконавчої влади національного і місцевого рівнів, підприємств, установ і організацій щодо екологічних знань, впровадження положень Орхуської конвенції (1999 р.) щодо стану сучасних екологічних проблем у цілому;
- відсутність дієвого громадського контролю за виконанням екологічного законодавства у державі на всіх рівнях від місцевого до державного.

Визначені недоліки спонукали до розробки моделі екологічної підготовки студентів ВНЗ, майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а саме: формування екологічної світоглядної орієнтації на засадах холистичного, тоталогічного, синергетичного підходів з випереджаючою, об'єднуючою, ноосферизуючою доміантантами в освіті, вихованні, інформатизації життєвого простору, спрямованих на подолання екологічної кризи, ліквідації невідповідності вищої ЕО новим вимогам для розбудови збалансованого суспільства. Запропонована модель екологічної підготовки студентів ВНЗ технічного спрямування покликана сприяти підвищенню рівня екологічної освіти взагалі та вищої зокрема.

З урахуванням зазначених підходів визначалися показники критеріального оцінювання підсистеми ЕО у вищій технічній освіті:

- спрямованість студентів на особисте і професійне екологічне вдосконалення;
- трансформацію технократичного мислення на природоцентричне;
- формування логіко-інтуїтивного мислення зі здатністю передбачати наслідки своєї та колег виробничої діяльності, вміння переконувати персонал у неприпустимості антиприродних дій;
- високий рівень відповідального ставлення до Природи і людей, як до вищих цінностей буття, що є свідченням сформованості етико-моральних засад та високої екологічної культури.

У теоретичному аспекті визначали елементи ЕО, необхідні для подальшого дослідження:

1. ЕО у вищій школі є актуальною соціально-економічною і психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої дозволить трансформувати суспільство і спрямувати його до збалансованого розвитку.

2. До засобів реалізації ЕО необхідно залучити широкий міждисциплінарний, системний підхід, спрямований на отримання практичного результату, що може бути критеріально (якісно і кількісно) визначений та оцінений на основі запровадження екологічного менеджменту, аудиту, індексів, індикаторів.

3. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі має базуватися на здійсненні обов'язкової екологічної діяльності протягом усього терміну навчання під керівництвом відповідно підготовлених педагогічних працівників у межах визначеної галузі виробництва чи професійного спрямування.

Екологічна підготовка має забезпечуватись компетентнісним, мотиваційно-ціннісним, культурологічним, нормативно-діяльним підходом у інноваційно-творчому процесі навчання із залученням відповідного науково-методологічного оснащення та спеціально підготовленими педагогічними кадрами з високим рівнем екологічної культури (рис. 1).

Серед провідних ідей, закладених в основу змісту моделі, були - ідея системності, неперервності, наскрізності, систематичності навчального процесу на принципах холистичності, тоталогічності, синергетичності, міждисциплінарності, ноосферності, традиційності, дієвості, відповідальності,

духовності, прогностичності та ідеї збалансованого розвитку (рис. 1.). Ідея системності передбачала використання системного підходу в процесі освоєння екологічних знань і усвідомлення екологічних проблем; ідея неперервності і наскрізності навчального процесу базувалася на вивченні екологічних і екологізованих дисциплін протягом усього періоду перебування у вищій школі, залученні екологічних понять, створенні міждисциплінарних інтегрованих курсів. І, нарешті, ідея збалансованого розвитку передбачала розгляд збалансованих моделей виробництва і споживання, формування у студентів, слухачів нової системи цінностей, що відповідає культурі помірності та принципам гармонійного розвитку в цілому. Освіта в інтересах збалансованого розвитку повинна забезпечити екологічно відповідальну поведінку, цілісний (холістичний), всеохоплюючий (тоталогічний), синергетичний (узагальнюючий), міждисциплінарний, ноосферний, традиційний, дієвий, відповідальний, духовний і прогностичний підходи до навчання, пізнання Природи, необхідних для вирішення сучасних глобальних, регіональних, місцевих екологічних, соціальних і економічних проблем.

Виділяючи базові елементи моделі екологічної підготовки студентів ВНЗ технічного спрямування виходили з того, що ними у педагогічних системах виступають – мета, навчальна інформація, засоби комунікації, студенти, викладачі, результат [7, с. 83]. До варіативної частини моделі включали - екологічні знання, науково-методичне забезпечення, інноваційні педагогічні технології. Таким чином, елементами моделі екологічної підготовки майбутніх фахівців технічного спрямування були:

Мета – формування екологічної світоглядної орієнтації на основі екологічного мислення, свідомості, етики, культури, відповідальності, підготовка майбутніх фахівців технічного спрямування, здатних практично вирішувати в умовах нинішньої екологічної кризи комплексні екологічні проблеми сучасності, породжені нерозумною соціально-економічною діяльністю через:

- недостатній обсяг екологічних знань;
- відсутність екологізованого науково-методологічного забезпечення;
- відставання інноваційної педагогічної діяльності в ЕО;
- відсутність екологічного менеджменту і аудиту в освіті тощо.

Навчальна інформація – розширення предметного поля екологічних знань; систематичне, неперервне, наскрізне, системне екологічне навчання; інтерактивні, міждисциплінарні базові та узагальнюючі екологічні курси; екологічні практики.

Засоби комунікації – діалогова (полілогова) подача сучасного, життєво важливого екологічного матеріалу; участь студентів у науково-проектних розробках, у громадському екологічному контролі та недержавних громадських організаціях екологічного спрямування; залучення ЗМІ до екологічної тематики, а студентів – до підготовки матеріалів і участі у фіксуванні екологічних негараздів, проблем, зніманні сюжетів на екологічну тематику.

Студенти – розроблена модель є особистісно-орієнтована і розрахована на кожного студента, розкриття його творчого потенціалу, здібностей, розвиток екологічного мислення, свідомості, світогляду, етики, культури, духовності, дієвості, відповідальності, екологічних традицій. Модель є елементом системи вищої освіти, яка, у свою чергу, є підсистемою більш складних систем – педагогічної, соціальної, ноосферної.

Викладач повинен володіти теорією предмету і не обмежуватися роллю передавача інформації чи контролюючого засобу; він зобов'язаний бути організатором компетентісно-когнітивної, ціннісно-мотиваційної, діяльнісно-відповідальної, нормативно-стандартної та етико-культурної діяльності з метою формування екологічного мислення, свідомості, етики, культури майбутнього фахівця.

Результатом моделі є екологічна підготовка майбутніх фахівців, (екологічно свідомої, культурної особистості), здатних проводити свою професійну роботу і вирішувати екологічні проблеми сучасності, не створюючи нові, більш загрозливі, і формувати збалансоване, екобезпечне, природоузгоджене суспільство. Визначення змісту, ролі, дієвості кожного елемента моделі відбувається на всіх етапах експерименту.

Таким чином, ознаками розробленої моделі є цілісність її елементів, функціональна підпорядкованість, взаємозалежність, ієрархічність, суспільне призначення; вона утворює єдність з середовищем, є елементом систем вищого порядку, здатна вдосконалюватися і розвиватися в залежності від потреб. **Таку модель можна кваліфікувати як синтезовану і достатньо стійку.**

Висновки. Наше бачення системи ЕО у ВНЗ можна представити як:

- відкриту, динамічну, гнучку освітню систему, що є елементом неперервної ЕО протягом усього життя і має дві складові – базову та варіативну;

- система може забезпечувати екологізацію навчального процесу у ВНЗ на основі інтеграції усіх компонентів – мети, завдань, змісту, форм, педагогічних технологій, усіх видів екологічної діяльності;

- її фундамент складають екологічні знання, що формують науково-методологічне забезпечення та впровадження інноваційних педагогічних технологій;

- провідною метою системи ЕО є формування екоцентричного типу мислення, цілісного екологічного світогляду, екологічної етики, культури, відповідальності майбутніх фахівців;

- сукупність принципів системи ЕО охоплює всі загальнодидактичні, додаючи до них власні – холистичність, тоталогічність, синергетичність, прогностичність, духовність, традиційність, дієвість, відповідальність, міждисциплінарність, ноосферність;

- система ЕО не може бути створена в межах одного чи декількох предметів, а також без систематичного, неперервного, наскрізного, системного навчання.

Література

1. Акімова Т.А. Основы экоразвития : учебн. пособ. / Т. А. Акімова, В. В. Хаскин. - М. : Рос. Экон. Акад., 1994. – 312 с.
2. Білик Л.І. Теоретико-методичні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теор. і метод. проф. освіти» / Л. І. Білик. - Черкаси, 2005. – 51с.
3. Білявський Г.О. Досягнення у розвитку екологічної освіти України за 2003-2004 рік та перспективи / Г. О. Білявський //Зб. наукових праць Всеукраїнської екологічної конференції 26–27 травня. – К., 2004. – С. 118–120.
4. Білявський Г.О. Національні проблеми освіти і наукового забезпечення у сфері збалансованого розвитку/ Г.О. Білявський, Т. В. Тимочко, О. В. Пашенко // Освітні та етичні засади збалансованого розвитку: Бібліотека ВЕЛ, сер. «Стан навколишнього середовища», липень 2008. - № 7, С. 2-7.
5. Большаков В.Н. Проблемы восприятия современным обществом основных понятий экологической науки / В. Н. Большаков, С. В. Криницын // Экология. - 1996. - № 3.
6. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Г.М. Сагач . – Київ, 1997. – 257 с.
7. Лук'янова Л.Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти. Монографія / Л.Б. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – 250 с.
8. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку. – К.: ПРООН / ГЕФ «Оцінка національного потенціалу в сфері глобального екологічного управління в Україні», 2007. – 184 с.
9. Пригожин И. Познание сложного: Введение: пер. с англ. / И. Пригожин, Г. Николис / Предисл. Г.Г. Малинецкого. Изд. 3-е, доп. – М.: Из-во ЛКИ, 2008. – 352 с.
10. Саєнко Т.В. Освіта екобезпечного інформаційного суспільства: проблеми і перспективи: Монографія / Т.В.Саєнко. - К. : Освіта України. – 2008. – 290 с.
11. Саєнко Т.В. Екологічна освіта в Україні – досягнення і перспективи / Т.В. Саєнко // Екологічний вісник, 2004. - № 5, С. 20-24.
12. Саєнко Т.В. Екологізація знання і виробництва в умовах інформаційного суспільства / Т.В. Саєнко // Вища освіта України, 2005. - №4, С. 95-102.
13. Урсул А.Д. Переход России к устойчивому развитию: ноосферная стратегия / А. Д. Урсул. – М. : Ноосфера, 1998. – 500 с.
14. Шевчук В.Я. Ноосферогенез і гармонійний розвиток / В. Я. Шевчук, Г. О. Білявський, Ю. М. Саталкін, В. М. Навроцький. – Київ, 2002. – 130 с.
15. Экология города: учебник для вузов под редакцией проф. Стольберга Ф.В. – К.: Либра, 2000. – 463 с.
16. Экология и здоровье человека. XII Международная научно-техническая конференция : Сб. научн. Трудов. – Харьков, 2004. – 237 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ КОНТРОЛЬОВАНИХ ПРИКОРДОННИХ РАЙОНІВ

О.Я.Токарчук

Анотації. У статті представлено критерії, показники і рівні готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням прикордоння.

Ключові слова: майбутні офіцери-прикордонники, робота з населенням контрольованих прикордонних районів, готовність, критерії підготовленості.

Аннотация. В статье представлены критерии, показатели и уровни готовности будущих офицеров-пограничников к работе с населением пограничья.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, работа с населением контролируемых пограничных районов, готовность, критерии подготовленности.

Lemmata. In the article criteria, indexes and levels of readiness of future border officers-guards, are presented to work with a population border line.

Keywords: future border officers-guards, work with the population of the controlled boundary districts, readiness, criteria of preparedness.

Постановка проблеми. Визначення критеріїв і показників сформованості умінь і навичок, професійно значущих якостей, а також готовності до різних видів професійної діяльності було предметом розгляду багатьох науковців. Разом з тим доводиться констатувати, що на сьогодні у педагогічній та психологічній науці склалися різнополярні погляди щодо критеріїв оцінювання готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Метою статті є обґрунтування критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розв'язувати анонсоване завдання, вважаємо за доцільне уточнити термінологію, зокрема з'ясувати, що таке «критерій», що таке «показник» і що таке «рівень готовності». У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості або розвитку якостей, умінь, навичок, компетентностей, підготовленості тощо вживається грецьке слово «критерій», яке означає «засіб рішення, мірило оцінки». Результати узагальнення різних підходів щодо вживання цього поняття дозволяють нам зробити висновок, що в науковій літературі під критерієм розуміють «ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило судження, оцінки» [1]. Критерій виступає як орієнтир, що дозволяє судити про ефективність руху до мети. Сучасна психолого-педагогічна наука прийшла до необхідності критеріально-рівневого підходу (Л.Божович, Є.Бондаревська, Н.Боритко, А.Гаязов, Г.Гревцева, А.Леонтьєв, М.Шилова та інші). Загальновизнаною вважається класифікація, що виділяє три групи критеріїв: когнітивні (знати, розуміти, представляти), емоційні (відчувати, відчувати необхідність), практичні (знаходити, діяти, брати участь, керувати собою). У залежності від галузі і предмета дослідження зазначена класифікація може змінюватися і розширюватися.

У дослідженні формування у курсантів готовності до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів зроблено припущення, відповідно до якого цей процес буде більш результативним за умов побудови навчального процесу на засадах компетентнісного підходу; усвідомлення курсантами значущості роботи з населенням контрольованих прикордонних районів у майбутній оперативно службовій діяльності; забезпечення регулярного моніторингу якості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням прикордоння. Перевірка гіпотези так чи інакше передбачає оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів до та після проведення експериментальних заходів. У сучасній педагогіці вищої школи спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання результатів пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Так, А. Бойко пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти навчальної діяльності, а саме: змістовий компонент, операційно-організаційний компонент та емоційно-мотиваційний компонент. Саме ці характеристики можуть бути взяті за основу визначення рівня навчальних досягнень, загальних критеріїв їх оцінювання та відповідних оцінок (у балах) [2].

Критеріями оцінювання можуть бути також: характер засвоєння вже відомого знання, якість виявленого курсантом знання, логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура мовлення, ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці, оволодіння досвідом творчої діяльності, якість виконання роботи (А.Алексюк) [3]. Успіхи навчально-пізнавальної діяльності курсантів характеризуються кількісними та якісними показниками, що виражаються і фіксуються оцінкою.

У дослідженні ми виходимо з того, що оцінювання навчальних досягнень курсантів має здійснюватися за принципами плановості, систематичності й системності, об'єктивності, відкритості й прозорості, економічності, тематичності, урахування індивідуальних можливостей студентів, диференційованої оцінки успішності навчання курсантів, а також принципу єдності вимог.

Для обґрунтування критеріїв готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів та відповідних показників було проаналізовано низку досліджень з проблеми фахової підготовки майбутніх офіцерів до професійної діяльності, а також формування у них професійних якостей та компетентності. Нижче подаємо результати аналізу.

Нашу увагу привернуло дослідження С. Будніка. Намагаючись виконати одне із поставлених у дисертаційному дослідженні завдань – визначити основні критерії, показники, дібрати методики та дослідити рівні розвитку у офіцерів-прикордонників професійної готовності до творчого вирішення управлінських завдань, вчений зробив висновок, що основними критеріями цієї професійної готовності є рівень розвитку когнітивного, операційно-діяльнісного і мотиваційно-ціннісного компонентів [4].

В контексті визначення критеріїв готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів та відповідних показників цікавим є дослідження С. Буніна, у якому вченим запропоновано розв'язати проблему удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів до виконання службово-бойових завдань шляхом реалізації у цьому процесі психолого-педагогічних умов [4]. У цьому дослідженні рівень готовності майбутніх офіцерів до виконання службово-бойових завдань запропоновано визначати за допомогою мотиваційно-ціннісного, когнітивного, вольового та поведінкового. При цьому мотиваційно-ціннісний критерій характеризують усвідомлення важливості професії офіцера, соціальна відповідальність, інтеріоризація нормативних приписів у сферу особистісних цінностей, об'єктивність, самовладання. Когнітивний критерій представлений такими показниками, як знання і розуміння основних військово-професійних понять і норм, необхідних для даного виду діяльності. Вольовий – розкривають прагнення і внутрішню готовність особистості офіцера до розвитку професійної культури, прагнення до самовдосконалення та самореалізації, здатність виявити духовний імунітет до скоєння протиправних дій). Щодо поведінкового критерію, то він передбачає розумне, свідоме, критичне виконання професійних дій, творче вирішення професійних завдань, організацію морально-психологічної підготовки військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань, здатність брати на себе відповідальність у складній службово-бойовій обстановці [5].

На констатувальному етапі експериментальної роботи щодо формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками М.Мальковою були виділені такі критерії готовності, як повнота теоретичних знань про девіантну поведінку підлітків, стилі педагогічної взаємодії; інтегрованість форм взаємодії з підлітками девіантної поведінки; практичний критерій оцінювання умінь і навичок з організації взаємодії з підлітками девіантної поведінки [6]

Таким чином, результати узагальнення науково-педагогічних і психологічних досліджень з проблеми формування готовності до професійної діяльності дозволяють нам зробити висновок, що вибір критеріїв для її діагностики, в основному, залежить від необхідності встановити рівень засвоєння знань, сформованості професійних умінь та навичок, а також психологічної готовності до здійснення професійних функцій. Саме тому для встановлення рівня готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів нами пропонується обрати три критерії: *когнітивний*, який дозволяє встановити рівень знань, необхідних для роботи з населенням прикордоння, розуміння та уявлення про обсяг обов'язків та завдань, пов'язаних з цією діяльністю; *мотиваційно-ціннісний*, що служить для встановлення рівня мотивації до названої діяльності, відчуття її важливості та необхідності у діяльності з охорони державного кордону, сформованість соціокультурних цінностей і професійних якостей; а також *практичний* критерій – для оцінювання умінь і навичок з організації взаємодії з населенням контрольованих прикордонних районів.

Результатом проведеного дослідження стало також визначення основних показників для кожного з представлених критеріїв.

Так, *когнітивний критерій* характеризують знання основних положень Закону України «Про участь громадян в охороні громадського порядку і державного кордону» та інших керівних документів щодо залучення місцевого населення до охорони кордону; знання особливостей роботи з населенням контрольованих прикордонних районів; знання порядку та процедури утворення громадських формувань; знання основних завдань та прав громадських формувань з охорони кордону; знання організації та ведення роз'яснювальної і профілактичної роботи, її форм і методів; релігійні знання та знання законів України з питань релігійних організацій та громад; знання обов'язків офіцерів прикордонних відділів щодо роботи з громадськими формуваннями.

Мотиваційно-ціннісний критерій представлений такими показниками, як бажання оволодіти знаннями, уміннями та навичками роботи з населенням контрольованих прикордонних районів; інтерес до соціальної взаємодії та соціальних відносин з населенням прикордоння; стійка система цінностей, де професійні цінності посідають домінуюче місце; бажання взаємодіяти з людьми інших соціальних статусів; домінування професійних інтересів над особистими; прагнення до моделювання ситуацій комунікації; спроможність моделювати відносини на довірі й повазі; соціальна поведінка адекватна ситуації; наявність розвиненої соціальної перцепції, адекватне сприйняття інших; здатність здійснювати аналіз ситуацій і поведінки інших, корекцію відповідно до характеру особистості, її проблем і ситуації; високий рівень особистої культури, розвинені морально-вольові якості; здатність прогнозувати результати і наслідки своїх дій та вчинків інших.

Показниками практичного критерію є уміння організувати роботу з громадськими формуваннями з охорони державного кордону та місцевим населенням; уміння організувати та проводити попереджувально-профілактичні заходи з місцевим населенням; уміння організувати взаємодію з органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, громадськими формуваннями з охорони громадського порядку і державного кордону та населенням; уміння давати психологічну характеристику особистості, її характеру та темпераменту, рівня розвитку самосвідомості; уміння правильно підбирати і застосовувати інтонаційно-виразні засоби мовлення, урізноманітнювати наочність слова; уміння розробляти й вибирати в залежності від обставин, характеру й особливостей аудиторії стратегію і тактику розмови; уміння встановлювати мотиви, що породжують виникнення конфліктів; уміння використовувати громадське формування в охороні кордону; уміння готувати членів громадських формувань; організувати та проводити роз'яснювальну та профілактичну роботу з місцевим населенням; уміння готувати та проводити установчі збори з організації громадського формування; уміння проводити інтерв'ювання (співбесіду)

Для того, щоб встановити об'єктивну оцінку стану готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів та порівняти результати до та після формувального етапу експериментального дослідження необхідно одержати кількісні дані. Це означає, що показники мають бути такими, щоб їх можна було цінити, наприклад, в балах. Що стосується оцінювання показників *когнітивного* та *практичного* критеріїв (знання, уміння та навички організації взаємодії з населенням контрольованих прикордонних районів), то для їх оцінювання нами запропоновано використовувати «Положення про систему поточного і підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького» [7]. Незначна його адаптація до особливостей дослідно-експериментальної роботи дозволила нам встановити критерії оцінювання усних відповідей, письмових робіт, практичних дій і виконання робіт курсантів – учасників експерименту.

Що стосується *мотиваційно-ціннісного* критерію, то оцінювання курсантів – учасників експерименту за його показниками потребує обґрунтування відповідної методики. Для цього ми звернулися до досвіду, який було виявлено у результаті аналізу психолого-педагогічної літератури. З'ясувалося, що на сьогодні відомі різні методики кількісної оцінки мотивації, цінностей та інших якісних властивостей особистості. Але, як правило, абсолютних одиниць вимірювання немає, оскільки у проаналізованих нами дослідженнях розглядаються різні види діяльності і конкретні ситуації, які формують риси особистості майбутніх фахівців. У зв'язку з тим, що для оцінювання показників *когнітивного* та *практичного* критеріїв було запропоновано використовувати чотирибальну шкалу, нами прийнято рішення, що оцінювання показників *мотиваційно-ціннісного* критерію також бажано здійснювати за подібною шкалою, оскільки застосування будь-якої іншої шкали неминуче ускладнило би процес встановлення відповідності тому або іншому рівню готовності майбутніх офіцерів до роботи з населенням прикордоння.

Отже, в результаті узагальнення результатів дисертаційних досліджень В.Вдовюка, П.Городова, І.Грязнова, В.Губіна, О.Діденка та інших вчених, для отримання даних щодо готовності майбутніх

офіцерів до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів нами використано чотирибальну систему оцінки.

Для оцінки представлених у дослідженні критеріїв передбачено застосування різних видів анкет, тестових, ситуативних та рольових завдань, а також й інших методів дослідження готовності майбутніх офіцерів до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів. Така ситуація вимагає від нас визначитись з кількістю рівнів її оцінки. Для цього нами була проаналізована практика оцінки різних видів готовності у психолого-педагогічних дослідженнях. З'ясувалося, що на практиці застосовуються три, чотири та п'ять рівнів оцінки готовності до того або іншого виду діяльності. Але у нашому дослідженні ми надамо перевагу рівневій шкалі, яка передбачає три рівні готовності майбутніх офіцерів до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів, зокрема *первинний, достатній, оптимальний*.

Під рівнем готовності до роботи з населенням прикордоння ми розуміємо повноту і ступінь прояву ознак зазначеної інтегральної властивості особистості майбутнього офіцера. У нашому дослідженні рівні готовності до роботи з населенням прикордоння є механізмом переведення якісних показників у кількісні. Характеристика кожного рівня передбачає спрямованість курсантів на професійну діяльність, ступінь засвоєння знань, сформованості умінь і навичок оперативно-службової діяльності у контексті роботи з населенням контрольованих прикордонних районів.

Коротко охарактеризуємо ці рівні.

Первинний рівень готовності майбутніх офіцерів до роботи з населенням прикордоння характеризується невизначеністю професійно-ціннісних пріоритетів та нестійкою мотивацією до зазначеної діяльності. Сформованими виявляються окремі теоретико-методичні знання, відповіді курсантів потребують уточнення та доповнень; професійні вміння та навички сформовані на репродуктивному рівні, в діях у професійних ситуаціях спостерігаються стереотипи. Курсанти не проявляють професійної творчості, незацікавлені у професійному самовдосконаленні, припускаються суттєвих помилок у розв'язанні професійно-спрямованих завдань і ситуацій.

Достатній рівень характеризується неповною сформованістю цілісної структури готовності до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів, що виявляється в нерівномірному розвитку її складових. Помітна позитивна тенденція до стійкості професійно-значимих мотивів та інтересів до роботи з населенням прикордоння, домінують фахові настанови на взаємодію з мешканцями порубіжжя. Курсанти виявляють досить міцні теоретико-методичні і прикладні знання, вдало їх застосовують під час розв'язання практичних завдань. Фахові вміння в цілому сформовані, мають продуктивний характер, однак недостатньо реалізованою є технологічна готовність. Майбутні офіцери демонструють творчий підхід у розв'язанні специфічних професійних завдань і ситуацій, виявляють прагнення до самовдосконалення та здатність до саморозвитку.

Курсанти з *оптимальним* рівнем готовності до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів характеризуються високими гармонійно розвинутими професійними якостями, які виявляються стійко, постійно. Вони відрізняються глибокими науковими знаннями у професійній сфері, мають міцні професійні навички та вміння конструктивної роботи, у них високо розвинуте почуття професійного обов'язку. Підготовленість, яка відповідає цьому рівню, визначається розвитком інтересу до самостійного пошуку ефективних шляхів вирішення поставлених завдань, самостійним осмисленням способів власної діяльності з урахуванням конкретних умов, виконанням практичних дій в нестандартних ситуаціях. Високий рівень знань характеризується осмисленням теоретичних основ професійної діяльності, засвоєнням системи міжпредметних понять, орієнтацією в нормативних документах, які регулюють діяльність ДПСУ. Оптимальний рівень готовності передбачає цілісність особистості офіцера як суб'єкта професійної діяльності, що має стійкі професійні мотиви та інтерес до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів; глибокі теоретико-методичні, прикладні знання, вільно орієнтується в наукових джерелах. Загально-фахові вміння сформовані в повному обсязі, творчо розв'язуються професійно спрямовані завдання з використанням адекватних методів і технологій; наявна високий рівень професійної творчості та здатність до активного саморозвитку.

Висновок. Запропонована методика оцінки готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів має низку переваг, оскільки є простою для практичної роботи, дозволяє тримати в полі зору всі оцінювані якості, знання, уміння та навички учасників експериментального дослідження, дозволяє збільшувати кількість оцінюваних показників.

Перспективами подальших наукових досліджень є визначення реального стану професійної підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України в контексті зазначеної готовності.

Література

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. Навчально-методичний посібник / Бойко А. М. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підруч. для студ. / Алексюк А. М. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
4. Будник С. М. Формування професійної готовності офіцерів-прикордонників до творчого вирішення завдань управлінської діяльності [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : (13.00.04) / С. М. Будник; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 198 с.
5. Бунин С. В. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: На материале военного института внутренних войск МВД России : автореферат дис. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Бунин ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2005. – 128 с.
6. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М. О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 252 с.
7. Положення про систему поточного і підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2009. – 18 с.

УДК 378.14:81'243 (045)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ОРІЄНТАЦІЄЮ НА МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ

О.О.Малінка

Анотація. В статті розглядаються методи і принципи організації навчання студентів іноземної мови як процесу, зорієнтованого на майбутню професію.

Ключові слова. Професійна спрямованість навчання, професійна мотивація, контекстний підхід, рольові та ділові ігри.

Аннотация. В статье рассматриваются методы и принципы организации обучения студентов иностранному языку как процесса, ориентированного на будущую профессию.

Ключевые слова. Профессиональная направленность обучения, профессиональная мотивация, контекстный подход, ролевые и деловые игры.

Annotation. In the article there are considered the methods and principles of teaching students foreign languages as the process oriented towards their future profession.

Key words. Profession oriented teaching, professional motivation, contextual approach, role-play and business games.

Постановка проблеми. Професійні мотиви студентів не розвиваються, якщо в навчальному процесі не представлені елементи їхньої майбутньої фахової діяльності, необхідні для підкріплення вже наявного інтересу до обраної професії. Особистісно значущим для студента засобом самореалізації стає переростання інтересу до професії у потребу присвятити себе, своє життя обраному фаху. Основні проблеми, пов'язані з розвитком мотивації студентів та їх включенням у самостійну професійну діяльність, викликані передусім недотриманням принципу професійної спрямованості навчального процесу.

Аналіз попередніх досліджень. Принцип професійної спрямованості навчання розглядався багатьом вченим, серед яких А.О.Вербицький, Б.Ф.Ломов, Ю.В.Маслова та ін. Даний принцип покладений в основу контекстного підходу А.О.Вербицького, що передбачає повідомлення студентам професійних знань та вироблення в них практичних умінь і навичок з їх реалізації. Згідно з теорією контекстного навчання, студент розглядається як суб'єкт пізнавальної діяльності, який займає активну творчу позицію і має суб'єктні, діалогічні відносини з викладачем [3]. Контекстний підхід передбачає трансформацію навчальної діяльності в професійну, що, своєю чергою, означає не просто заміну одного типу діяльності на інший, а зміну самої позиції особистості, яка зі споживача інформації перетворюється на її здобувача і користувача [4]. А.О.Вербицький розробив ряд основних принципів контекстного навчання, до яких належать: принцип педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; принцип послідовного моделювання в

навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності; принцип проблемності змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому просторі; принцип адекватності форм організації навчальної діяльності цілям і змісту освіти; принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; принцип єдності навчання і виховання особистості професіонала [3, с.53].

В розробленому Ю.В.Масловою експериментальному навчанні іноземної мови з позиції контекстного навчання моделюються цілісні фрагменти предметного, соціального та психологічного змісту професійної діяльності, що освоюється студентами. Одиницею роботи викладача і студентів є проблемна ситуація, структурними компонентами якої виступають сам студент, інші студенти та змодельоване професійне середовище. Діючи в цьому середовищі, студенти засвоюють не тільки певну інформацію з предмета та форми професійного спілкування, їхнє мовне оформлення, а й засоби та прийоми спілкування в умовах міжособистісної взаємодії [5].

Метою даної статті є аналіз методів та принципів організації навчання студентів іноземних мов як процесу, зорієнтованого на їхню майбутню професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. В процесі навчання іноземної мови принцип професійної спрямованості здійснюється через насичення цієї дисципліни професійним змістом, створення умов для демонстрування реальної можливості використання набутих знань у професійній діяльності, тобто через реалізацію ситуацій професійного характеру.

Ситуація професійного характеру є сукупністю умов, що відтворюють реальну обстановку певного виду професійної діяльності студентів і, спонукаючи їх до активності, визначають їхню поведінку за даних обставин. Створення ситуацій професійного характеру здійснюється шляхом організації навчальної діяльності, що передбачає розв'язання певних завдань, обумовлених специфікою даного фаху.

Для того, щоб ситуація професійного характеру сприймалася студентами як епізод їхньої майбутньої професійної діяльності, необхідно, щоб така ситуація була певним чином структурованою. Компонентами такої ситуації, згідно з О.В.Бернацькою, є: 1) суб'єкт-адресант; 2) об'єкт (наприклад, предмет розмови); 3) суб'єкт-адресат; 4) ставлення суб'єкта до предмета розмови; 5) умови спілкування. Досліджуючи цю проблему далі, дослідниця визначає три рівні розгорнутості кожного компонента: максимальний, що передбачає опис усіх компонентів ситуації; середній, коли умови ситуації домислюються; мінімальний, за якого визначається лише ставлення суб'єкта до предмета розмови. Партнерами у професійній ситуації виступають студенти і викладач, при цьому є кілька варіантів їхніх практично корисних мовних контактів: а) викладач-аудиторія; б) студент-аудиторія; в) викладач-студент; г) студент-студент [1].

При створенні ситуації професійного характеру повинні враховуватися такі фактори, як: рівень підготовки студентів та його максимальну відповідність рівню складності завдань, використаних у кожній конкретній ситуації; здатність студентів виявити ініціативу у виборі шляхів розв'язання цих завдань тощо.

Дотримання принципу міждисциплінарних зв'язків у навчанні є досить важливим, оскільки позитивно впливає не тільки на мотивацію до вивчення студентами іноземної мови (вплив дисциплін є взаємним), а й спонукає студентів уважно ставитися до інформації, одержаної з іншомовних професійно спрямованих джерел. Враховуючи важливість міждисциплінарних зв'язків для ефективного розвитку мотивації до вивчення іноземних мов студентами, необхідно максимально забезпечувати відповідність змісту навчального матеріалу з іноземної мови змісту матеріалу фахових дисциплін, що вивчаються студентами, та встановлювати тісні міжпредметні зв'язки. Це певною мірою стимулює професійну спрямованість діяльності і, відповідно, професійну мотивацію студентів, допомагає їм створити більш чіткий і виразний образ майбутньої фахової діяльності.

Діапазон навчально-практичних цілей при вивченні іноземної мови студентами нелінгвістичних навчальних закладів є досить широким, хоча головною метою є навчання студентів іншомовного спілкування, формування їхньої іншомовної професійно-комунікативної компетентності. Спілкування, що є складовою професійної діяльності, являє собою складний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребою у спільній діяльності і охоплює обмін інформацією, її сприйняття і розуміння. Процес спілкування – це також процес обміну досвідом, способами діяльності, цінностями. Одним з найбільш оптимальних шляхів формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів є включення їх у діалогічне професійно значуще спілкування. Іноземна мова як навчальна дисципліна має значний потенціал для

забезпечення включення студентів у діалогічне професійно значуще спілкування і розвитку їхньої комунікативної компетентності.

Організація навчання як процесу діалогічного спілкування сприяє перетворенню студента на активного суб'єкта навчальної діяльності, активізації його мислительних процесів, збагаченню змісту його ціннісних орієнтацій, розвитку професійних мотивів. У процесі діалогічного професійно значущого спілкування відбувається не тільки засвоєння практичних навичок володіння мовою, а й обмін інформацією, що має загальнокультурну і професійну спрямованість. Діалог лежить в основі дискусії, вирішення проблемних ситуацій і може бути включений до розв'язання практично будь-якого завдання в процесі вивчення іноземної мови. Організуючи і спрямовуючи процес спілкування на заняттях з іноземної мови, слід будувати навчальний процес так, щоб студенти відчували потребу в іншомовному спілкуванні. Тому створені ситуації спілкування мають відповідати їхнім потребам та інтересам (в тому числі і професійним) і підбиратися як особистісно-значущі завдання.

Монологічний елемент мовлення є не менш важливим для розвитку комунікативних навичок студентів, ніж діалогічний. Тому в процесі навчання студентів іноземної мови необхідно поступово збільшувати об'єм монологічної репліки в діалозі і приділяти більше уваги суто монологічним формам усного мовлення (реферуванню, анотуванню, опису схем, явищ чи процесів).

Комунікативні технології формування іншомовної професійно-комунікативної компетенції, що передбачають не тільки моно-, діалогове, а й полілогове навчання мови, також сприяють включенню студентів до професійної діяльності, породженню мотиву здійснення цієї діяльності.

Використання рольових та ділових навчальних ігор, що являє собою вдаль поєднання традиційних форм організації діалогічного спілкування з тим, що обумовлене певною роллю, є досить ефективним у розвитку професійних мотивів студентів. Такі ігри сприяють зростанню професійного інтересу, дають студентам можливість спробувати і оцінити себе у ролі професіонала, отримати задоволення від виконання цієї ролі. Педагогічна і дидактична цінність ділової гри полягає в тому, що вона дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе на професійну придатність. Крім того, ігрові форми навчальної діяльності забезпечують: а) нетрадиційне подання матеріалу, що стимулює студентів до самостійного пошуку відповідей на певне коло суперечливих питань; б) набуття умінь і формування практичних навичок логічного і аргументованого ведення дискусії; в) стимулювання поступового пошуку студентами співвідношення раціонального та емоційного; д) розкриття творчих можливостей студентів, їхньої здатності до узагальнення, теоретичного аналізу тощо [2].

Гра є інструментом, що активізує мислительну діяльність студентів, дозволяє зробити навчальний процес більш привабливим та цікавим, викликає позитивні емоції, хвилювання, що є потужним стимулом до оволодіння мовою. В той же час, згідно з Ю.І.Пассовим, «гра – це тільки оболонка, форма, змістом якої має бути учіння, оволодіння видами мовленнєвої діяльності» [6].

Оскільки навчальна гра є не просто колективною розвагою, а одним з основних і найбільш дієвих способів розв'язання поставлених завдань, педагогу необхідно чітко знати, яка навичка і яке уміння мають бути задіяні, чого студент не уміє і чому навчився в процесі гри.

У процесі оволодіння іноземною мовою формування позитивних мотивів до процесу навчання також забезпечується такою організацією навчальної діяльності, коли мотивами стають прагнення до оволодіння способами дій з вилучення інформації з іншомовного тексту, способами роботи над мовою тексту, зокрема, оволодіння таким складним умінням, як оглядове читання іноземною мовою. Тому, крім розвитку власне комунікативних умінь та навичок в системі професійного володіння іноземною мовою, значної уваги заслуговує формування у студентів умінь вилучати професійно значущу інформацію з іншомовного тексту, аналізувати та узагальнювати її тощо. Оволодіння такими уміннями має відбуватись поетапно. На першому етапі студенти повинні навчитися розуміти прості тексти, пов'язані з професійною діяльністю, знаходити необхідну інформацію в коротких газетних та журнальних статтях, буклетах, брошурах тощо; вичленовувати основну інформацію, отриману з аудіо записів; висловлювати власну думку стосовно певних подій. Другий етап оволодіння професійно значущими уміннями передбачає роботу над розвитком умінь і навичок, що формувались на першому етапі, але рівень складності матеріалу, що використовувався для цього, має бути трохи вищим. Як відомо, засвоєння граматики іноземної мови дається студентам нелінгвістичних навчальних закладів досить нелегко, тому під час розгляду граматичних тем на заняттях доцільно використовувати опорні граматичні сигнали.

На третьому етапі на вивчення граматичного матеріалу звертається дещо менше уваги, а навчальний процес є максимально зорієнтованим на оволодіння студентами іншомовними

професійно значущими мовленнєвими вміннями і навичками та розширення їхнього професійного вокабуляру. Студенти навчаються вести ділову кореспонденцію (розуміти і перекладати основну ділову документацію); розуміти спеціалізовані статті досить високого рівня складності (допускається використання словника з метою уточнення термінології); визначати зміст і значущість статей, доповідей, заміток з фахової тематики для визначення доцільності їх використання в професійній діяльності; писати розгорнуті доповіді з аргументацією особистого бачення проблеми; чітко і логічно висловлювати свої думки в усній і письмовій формі тощо. На даному етапі оволодіння професійно значущими вміннями слід максимально враховувати принцип міждисциплінарних зв'язків у навчанні та принцип активності і самостійності студентів.

З метою урізноманітнення навчальних матеріалів, крім навчальних посібників і підручників, рекомендованих програмою, слід використовувати додаткові матеріали: автентичні тексти професійного спрямування та вузькоспеціалізовані статті з сучасних оригінальних газетних, журнальних та наукових джерел, оригінальні аудіо- та відеозаписи, ілюстративний матеріал тощо.

Висновки. Організація навчання студентів іноземної мови як процесу, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність, є однією з найважливіших педагогічних умов розвитку їхньої професійної мотивації.

Література

1. Бернацька О.В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового профілю) : автореф. дис. ...канд.пед.наук. / О. В. Бернацька. – Київ, 2004. – 22 с.
2. Борисова Н.В. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов : Учеб. пособие. / Н. В. Борисова, А. М. Князев – М., Домодедово: ВИПК МВД России, 1999. – 59с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.12 –24.
5. Маслова Ю.В. Содержание и формы иноязычной речевой деятельности студентов пед. вуза в контекстном обучении (на материале английского языка): автореф. дис. ...канд.пед.наук. – Липецк, 2000. – 26 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

УДК 811.111-26

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

Н.О.Микитенко

Анотація. У статті проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячені проблемам виокремлення складових структури особистості, мотиваційної та когнітивної сфер, професійного самовизначення майбутніх фахівців. Розроблено професіограму фахівців природничого профілю і сконструйовано модель студента природничих спеціальностей.

Ключові слова: структура особистості, тип особистості, професійне самовизначення, тип поведінки, стиль поведінки, професіограма, модель студента, майбутні фахівці природничих спеціальностей.

Аннотация. В статье проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам выделения составляющих структуры личности, мотивационной и когнитивной сфер, профессионального самоопределения будущих специалистов. Разработана профессиограмма специалистов природоведческого профиля и сконструирована модель студента природоведческих специальностей.

Ключевые слова: структура личности, тип личности, профессиональное самоопределение, тип поведения, стиль поведения, профессиограмма, модель студента, будущие специалисты природоведческих специальностей.

Annotation. Works of native and foreign scientists, dedicated to the problems of the components of personality structure distinguishing, motivational and cognitive spheres, professional self-determination of future scientists, have been analysed in the article. The profессиogram of professionals in sciences and the model of a student majoring in sciences have been worked out and constructed.

Key words: personality structure, personality type, professional self-determination, type of behaviour, style of behaviour, profессиogram, model of student, future specialists majoring in sciences.

Постановка проблеми. Характер професійної діяльності майбутнього компетентного фахівця природничого профілю вимагає не лише фундаментальної підготовки з фахово зорієнтованих дисциплін, але й готовності до реалізації таких компонентів їхньої професійної компетентності, як комунікативний, інформаційний та ін. Складання психолого-педагогічного портрета студента природничих спеціальностей як суб'єкта навчальної діяльності та професіографічної характеристики фахівця природничого профілю вимагають аналізу його спрямованості, самовизначення, психологічного типу особистості, мотиваційної сфери, когнітивної сфери, соціального досвіду.

Мета статті – на основі такого аналізу скласти психолого-педагогічний портрет і побудувати професіограму майбутнього фахівця природничих спеціальностей. На основі мети було визначено завдання дослідження: 1) здійснити аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців, присвячених проблемам спрямованості, самовизначення, психологічного типу особистості, мотиваційної та когнітивної сфер майбутніх фахівців природничого профілю; 2) здійснити дослідження, присвячене визначенню типів особистості, домінуючих типів і стилів поведінки майбутніх фахівців природничого профілю; 3) побудувати професіограму фахівців природничого профілю; 4) сконструювати модель студента природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні і зарубіжні психологи і педагоги пропонують авторські моделі структури особистості і виокремлюють різні складові на основі розроблених ними концепцій. Так, С.Л.Рубінштейн визначає три інваріантних компоненти у структурі особистості, а саме: 1) спрямованість, що виявляється у потребах, інтересах, світогляді, переконаннях, ідеалах, мотивах діяльності і поведінці особистості; 2) соціальний досвід, тобто знання, навички і уміння, які набуваються людиною у процесі її життєдіяльності; 3) індивідуально-типологічні особливості, які полягають у темпераменті, характері і здібностях людини [2, с. 151; 10]. К.К.Платонов пропонує складну модель структури особистості, розроблену на основі системно-діяльнісного підходу, у якій визначає: 1) соціально зумовлені підструктури, 2) психологічно зумовлену підструктуру, 3) біологічно зумовлену підструктуру. Соціально зумовлені підструктури включають підструктуру спрямованості, тобто моральні риси особистості та взаємини з представниками її оточення, а також підструктуру соціального досвіду, компонентами якої є знання, вміння, навички і звички. Психологічна підструктура окреслює психологічні типи особистостей, охоплює індивідуальні особливості психічних процесів, які формуються у індивіда у процесі його соціального життя. Біологічна підструктура складається з темпераменту, типу нервової системи, статевих і вікових особливостей, конституції тіла [7, с. 121-131; 2, с. 151].

Самовизначення майбутнього фахівця є системотвірним фактором, який дозволить аналізувати його як цілісну особистість, що розвивається у процесі навчання і суттєво впливає на його становлення як висококваліфікованого професіонала. До характерних аспектів самовизначення студента належить його потребнісно-мотиваційна сфера, спрямованість щодо майбутнього та рівень самосвідомості [6, с. 8].

Проблему професійного самовизначення досліджували багато науковців-психологів, зокрема: М.М.Захаров, Л.О.Йовайша, Є.О.Клімов, В.Ф.Сафін, П.І.Сікорський, Л.В.Ткачук та інші. Н.О.Гарач, М.М.Захаров, В.Ф.Сафін, І.О.Федоришина та інші. трактують професійне самовизначення як одну з форм особистісного життєвого самовизначення [13].

Тип особистості майбутнього фахівця, його домінуючі та додаткові інтереси, а також склад мислення визначаються за допомогою системи опитувань і тестувань. Така система визначення професійної придатності повинна враховувати умови майбутньої професійної діяльності.

Типологічна теорія професійного вибору Дж.Холланда слугує прикладом психологічних теорій професійного самовизначення. Основне положення цієї теорії полягає в тому, що професійний вибір обумовлюється типом особистості. Дж. Холланд стверджував, що особистісне поведіння детерміноване взаємодією між особистістю й особливостями оточення. Він припускав, що професійна задоволеність, рівень досягнень і стабільність залежить від погодженості між типом особистості та типом оточення. Трактуючи особистісний тип як продукт взаємодії культурних і особистісних факторів, соціального оточення та спадковості, Дж.Холланд визначив такі типи особистості і напрями професійного вибору для кожного із них [3]:

реалістичний тип: чесний, відкритий, наполегливий, практичний, ощадливий, емоційно стабільний, цінує матеріальні цінності. Серед його основних життєвих цінностей – сила, статус, матеріальний достаток. Переваги щодо професійного вибору: структурована діяльність згідно

інструкцій іншої особи, що вимагає спритності та конкретності, сприйняття систематичної маніпуляції щодо своєї особи. Особи, які належать до цього типу намагаються уникати видів діяльності, що передбачають соціальні контакти. До професій, які найбільше відповідають реалістичному типу особистості, належить переважна більшість професій галузі сільського господарства (агроном, тваринник, садівник), а також професії сфер механіки та техніки;

дослідницький (інтелектуальний) тип: аналітик, інтелектуал, інтроверт. Особи, які належать до цього типу – обережні, критичні, раціональні, точні, незалежні, невивагливі, зацікавлені у предметі своєї діяльності, методичні у поетапній реалізації певних процесів. Їх основною життєвою цінністю є наука. Вони віддають перевагу дослідницьким професіям, які пов'язані із систематичними спостереженнями, творчими дослідженнями біологічних, фізичних, культурних феноменів з метою розуміння цих феноменів і контролю над ними. Особи цього типу уникають підприємницьких видів діяльності;

соціальний тип: товариський, дружелюбний, відповідальний. Особи, які належать до цього типу – лідери. Їх основні життєві цінності – соціальні і етичні. Вони віддають перевагу діяльності, пов'язаній з впливом на інших людей і процесом спілкування. Люблять інформувати, розвивати, учити, лікувати. Вирішуючи проблеми, фахівці, що належать до цього типу, спираються на емоції і почуття. Соціальному типові особистості найбільше відповідають професії у сфері педагогіки, практичної психології, соціального обслуговування;

артистичний тип: емоційний, імпульсивний, непрактичний, оригінальний, гнучкий, незалежний у прийнятті рішень. Його характеризують виражені вербальні здібності та багата уява. Основні життєві цінності людей, що належать до цього типу, складають естетичні якості. Вони віддають перевагу вільним, несистематизованим, творчим видам діяльності – музиці, живопису, літературній творчості; намагаються уникати систематизованих, точних видів діяльності, бізнесу чи клерківських занять;

підприємницький тип: енергійний, владний, амбіційний, імпульсивний, товариський, оптимістичний, гедоністичний. Особи, які належать до цього типу, схильні до ризику. Їхні основні життєві цінності складають політичні й економічні досягнення. Вони віддають перевагу видам діяльності, що пов'язані з керівництвом, статусом і владою, а отже дозволяють маніпулювати іншими. У професійному виборі схильються до різних видів підприємництва. Уникають монотонної праці – розумової чи фізичної;

конвенціональний тип: сумлінний, акуратний, практичний, умілий, конформний, стриманий, слухняний, негнучкий. Основні життєві цінності полягають у економічних досягненнях. Особи цього типу віддають перевагу чітко структурованим видам діяльності. Вони не прагнуть до лідерства. Уникають творчих завдань, що вимагають креативності. Професії, що найбільш відповідають цьому типові, це професії у сфері економіки (бухгалтерія, статистика, банківська служба), програмування.

Нами було проведене дослідження з метою визначення типів особистості студентів природничих факультетів ЛНУ імені Івана Франка, ТНПУ імені Володимира Гнатюка і УЖНУ, а також відповідності їх типів обраним професіям. Дослідженням було охоплено 1569 студентів 1-4 курсів природничих факультетів названих навчальних закладів (рис. 1).

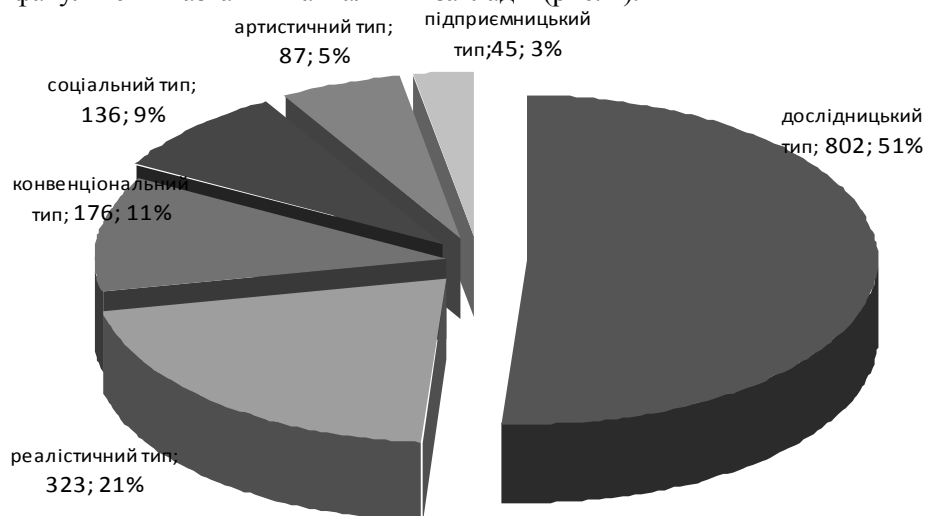


Рис. 1. Розподіл студентів природничих спеціальностей за типами особистості

Згідно даних аналізу опитувальника професійного вибору, розробленого Дж.Холландом, 51% респондентів (802) належить до дослідницького типу особистості і природничі професії відповідають їх психологічним характеристикам. Тип особистості 21% (323) респондентів відповідає реалістичному типу, а отже окремі професії сфери природничих наук, тобто їх професійний вибір також сумісний з їх психологічними особистісними якостями. Деякі професії природничих спеціальностей відповідають і конвенціональному типу особистості його представників, до якого належать 11% (176) студентів. 9% (136) респондентів виявили ознаки приналежності до соціального типу, 5% (87) – до артистичного і 3% (45) – до підприємницького. Характеристики цих типів особистості, згідно теорії Дж.Холланда, не відповідають напрямам професійного вибору респондентів.

Багато науковців наголошують на впливові особистісних якостей фахівця на розвиток його професійних та ключових компетентностей.

Використовуючи модель компетентності Дж.Равена [15] з метою визначення домінуючих типів та стилів поведінки фахівців природничого профілю, а також володіння ними такими компонентами фахової компетентності, як звички і досвід, нами проведено опитування викладачів спеціалізованих кафедр природничих факультетів ЛНУ імені Івана Франка, ТНПУ імені Володимира Гнатюка, УжНУ, а також наукових співробітників лабораторій відповідних навчальних закладів. До опитування було залучено 409 фахівців природничого профілю. Згідно даних опитування, домінуючим типом поведінки 216 респондентів є когнітивна, характерними ознаками якої є обдумування можливостей досягнення мети із залученням попереднього досвіду, протистояння перешкодам і намагання їх уникнути, намагання розв'язати конфлікт цінностей. Превалюючий стиль поведінки більшості цих фахівців (147) – поведінка, що має на меті певні досягнення у сфері, тобто здійснення винаходів і відкриттів, розвиток нових теорій і підходів. Афективна поведінка – домінуючий тип поведінки 129 фахівців, характерним стилем якої більшість респондентів цієї категорії (93) вважає афіліативну поведінку. Ознаки афективної поведінки – звернення емоцій до виконання завдання, пошук мотивів і заохочень справлятися з неприємними завданнями замість того, щоб уникати їх, сприйняття успіхів і поразок, залучення почуттів задля ініціювання певних дій. Афіліативна поведінка передбачає допомогу і підтримку колег, встановлення теплих і довірливих стосунків, уникнення конфліктів. 64 фахівці визначають вольову поведінку як домінуючий тип їх поведінкової діяльності, при цьому 47 з них вважають характерним стилем своєї поведінки владну. Дж.Равен вважає докладання додаткових зусиль задля зменшення ймовірності невдачі, а також наполегливість характерними ознаками вольової поведінки. Владний стиль поведінки окреслюється прийняттям ефективних рішень, визначенням і досягненням спільної мети, прямим і непрямим впливом на колег (рис. 2).

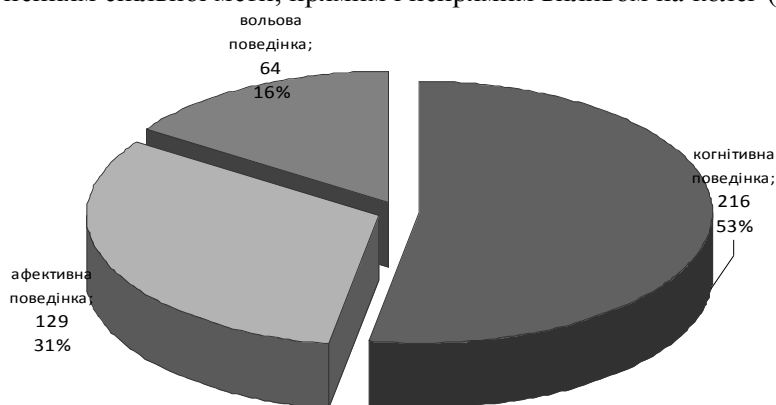


Рис. 2. Розподіл викладачів природничих дисциплін і наукових працівників природничого профілю за домінуючими типами і стилями поведінкової діяльності

Формування досвіду, динамічне сприйняття, відображення і вплив на навколишнє середовище, практичну діяльність людини забезпечує когнітивна сфера особистості. Структура когнітивної сфери особистості включає сприйняття (у т.ч. відчуття), мислення, пам'ять (у т.ч. уяву) [2, с. 151].

Аналіз праць, присвячених психології мислення, доводить, що мислення: соціально зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою продуктивний психічний процес, вища форма творчої активності особистості [11, с. 50]; вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина [2, с. 151]; вищий пізнавальний процес, який активізує породження нового знання, уособлює форму творчого відображення і перетворення людиною дійсності [8].

О.В.Винославська визначає такі основні види мислення людини, як теоретичне (понятійне і образне) і практичне (наочно-образне і наочно-дійове). Теоретичне понятійне мислення змушує людину, яка не має досвіду, отриманого за допомогою органів відчуття, звертатися до понять у процесі розв'язання певного завдання. Людина шукає розв'язок задачі, не маючи жодного практичного досвіду, користуючись готовими знаннями, вираженими в понятійній формі, судженнях, умовиводах. Теоретичне понятійне мислення характерне для наукових теоретичних досліджень. Теоретичне понятійне мислення дає людині абстрактне, проте, досить точне, узагальнене відображення дійсності [8]. Теоретичне образне мислення оперує образами, що є матеріалом, який людина використовує для розв'язання задачі. Такий вид мислення притаманний працівникам літератури, мистецтва, людям творчої праці, фахівцям природничого профілю. Ці два види мислення (теоретичне понятійне і теоретичне образне), як правило, співіснують в дійсності. Вони доповнюють один одного, допомагають людині пізнати різні, але взаємопов'язані сторони буття [8].

Суть наочно-образного підвиду практичного виду мислення полягає в тому, що розумовий процес безпосередньо пов'язаний зі сприйняттям мислячою людиною навколишньої дійсності і не може здійснюватись без нього. Мислячи наочно-образно, людина оперує короткотривалою та оперативною пам'яттю на відміну від теоретичного образного мислення, коли людина оперує образами тривалої пам'яті. Цей вид мислення достатньо розвинутий у людей, яким часто доводиться приймати рішення щодо предметів своєї діяльності, тільки спостерігаючи за ними, але безпосередньо їх не торкаючись. Особливість наочно-дійового підвиду практичного виду мислення полягає в тому, що сам процес мислення являє собою практичну перетворювальну діяльність, яку здійснює людина у процесі роботи з певними предметами. Основною умовою розв'язання задач у випадку активізації наочно-дійового мислення є правильні дії з відповідними предметами. Цей вид мислення поширений у людей, зайнятих виробничою працею, результатом якої є створення матеріального продукту [8].

Перелічені види мислення виступають одночасно і рівнями його розвитку. Теоретичне мислення вважається досконалішим, ніж практичне, а понятійне являє собою вищий рівень розвитку в порівнянні з образним. Всі охарактеризовані види мислення у людини співіснують, можуть виявлятися у процесі виконання однієї і тієї ж діяльності. Проте, залежно від характеру діяльності і кінцевих цілей, той чи інший вид мислення все ж домінує [8]. На основі аналізу основних видів мислення вважаємо, що домінуючим видом мислення фахівця природничого профілю є теоретичне: понятійне і образне. Логічне мислення формується на основі теоретично-понятійного і теоретично-образного мислення та передбачає наявність таких складників, як уміння орієнтуватися на суттєві ознаки об'єктів і явищ, уміння підкорятися законам логіки, організувати свої дії відповідно до цих законів, уміння здійснювати логічні операції, аргументувати їх, уміння будувати гіпотези і доводити їх правильність чи хибність, робити висновки [14].

Традиційне навчання у вищих навчальних закладах спрямоване, в основному, на розвиток формально-логічного мислення студентів. Такий підхід приводить до однозначності висновків, обмеження ініціативи і творчості студентів. Процес логічного мислення спрямований на глибокий детальний аналіз ідеї, думки, проблеми. Проте, у дослідницькій діяльності не менш важливим вважаємо вміння здійснювати різноплановий аналіз проблеми. Розвиток дивергентного (образного) мислення дозволяє всебічно аналізувати ситуації чи дані, забезпечує процес екстеріоризації (перехід від "внутрішнього" до "зовнішнього"), тобто від думки до образу, дії із застосуванням розумових і вольових зусиль, емоційної оцінки ситуації. Роль дивергентного мислення полягає в: аналізі структури зображення, відборі значущих ознак, миттєвому синтезі цілісного образу; цілеспрямованості процесу; ідентифікації образу, який формується з образами-еталонами; встановленні адекватних смислових зв'язків, асоціацій між об'єктами дійсності та образами, що формуються [4].

Особливу роль у розвитку дивергентного мислення відіграє уява, яка стимулює асоціативне мислення завдяки незвичному поєднанню звичних речей. Асоціація – закономірний зв'язок між двома чи кількома психічними процесами (відчуттями, почуттями, уявленнями, думками, образами і т.п.), який виражається в тому, що поява у свідомості одного психічного процесу тягне за собою появу іншого або ланцюга інших [5].

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю необхідно формувати у них цілісну картину світу, сприйняття його як єдності і взаємодії елементів. Більшість фахівців природничого профілю виявляють здатність мисленнєво пов'язувати різні явища, сприймати їх цілісно. У результаті активного вивчення природничих наук, взаємодії з довкіллям, у них формуються «образи-огляди» («когнітивні карти»). В процесі пізнання логічне мислення зосереджується на певних ознаках явищ об'єктивної дійсності, проте зв'язок цих елементів

перетворюється у образний сенс [5]. Згідно даних тестування, проведеного нами серед студентів і викладачів природничих факультетів ЛНУ імені Івана Франка, як викладачі і працівники лабораторій (364 особи), так і студенти (462 особи) легко встановлюють асоціативні зв'язки різних типів (за схожістю, контрастом, суміжністю), утворюючи ланцюг образів, уявлень і понять.

Акцентування взаємозв'язків – основа активізації розумових та інших психічних процесів. За даними досліджень Ю.Самаріна, рівні розумової діяльності людини залежать від поєднання асоціацій. Науковець визначає такі види поєднання асоціацій [12; 5]: локальні – найпростіші; частково-системні – найпростіші системні асоціації, які виникають під час вивчення предмета або явища і передбачають прості порівняння, узагальнення (отримані знання не зіставляються із суміжними знаннями); внутрішньо-системні, які забезпечують пізнання цілісних систем знань у межах предмета (причинно-наслідкові, часові, просторові, кількісні та ін. зв'язки); міжсистемні, міжпредметні, що поєднують різні системи знань, виражають зв'язки між системами, які оперують спільними поняттями. Міжсистемні і міжпредметні види поєднання асоціацій характеризують найвищий ступінь розумової діяльності фахівця (студента).

Представники кожної з професій повинні володіти сукупністю ключових, галузевих та предметних компетентностей, що є складовими їх професійної компетентності. Нами проаналізовано психологічні та формальні відповідності осіб вимогам професій природничого профілю з метою побудови професіограми фахівця природничого профілю. До охарактеризованих нами психологічних ознак належать: тип особистості, домінуючий тип і стиль поведінки, вид мислення, спосіб взаємодії з людьми. Професіограма як систематизований опис особливостей певної професії, розкриває зміст професійної діяльності, а також вимоги, які вона ставить до особистості фахівця. На основі аналізу особистих якостей, які мають значний вплив на рівень успішності професійного функціонування, у статті здійснено спробу побудувати узагальнену професіограму фахівця природничого профілю, зокрема визначити рівень знань і умінь із загальноосвітніх дисциплін, рівні сформованості предметних, галузевих, ключових компетентностей.

Вимоги до фахівця потрібно розглядати у функціональному аспекті, тобто у процесі виконання ним своїх професійних функцій та ролей. На основі проведених нами досліджень, а також праць Е.С.Романової [9], В.М.Клочко і Т.В.Бондаренко [1] ми склали професіограму фахівця природничого профілю (табл. 1).

Таблиця 1

Професіограма фахівця природничого профілю

Професійна галузь	природничі науки
Спеціальність	фізик, хімік, географ, геолог, еколог, біолог
Домінуючий вид мислення	теоретичне понятійне, теоретичне образне, аналітичне, логічне, дивергентне, асоціативне
Рівень знань із загальноосвітніх предметів	середній (тобто рівень практичного застосування знань, умінь і навичок) / високий
Рівень знань із дисциплін фундаментального і фахово-орієнтованого циклів	високий (теоретичний) із природничих наук (біологія, фізика, хімія)
Рівень сформованості предметних компетентностей	вищий середнього, високий
Рівень сформованості галузевих компетентностей	вищий середнього, високий
Рівень сформованості ключових компетентностей (у т.ч. іншомовної професійної компетентності)	вищий середнього, високий
Домінуючий тип особистості	дослідницький
Сумісні типи особистості	реалістичний, конвенціональний
Домінуючий тип поведінки	когнітивна
Домінуючий стиль поведінки	поведінка, що має на меті досягнення у сфері, афіліативна

За умови відповідності студента типу особистості, домінуючим інтересам та складу мислення, якими він повинен володіти відповідно до фахового патерна, студент у процесі фахової підготовки може оволодіти необхідними компетенціями і компетентностями та демонструвати належний рівень фахової кваліфікації.

Модель студента природничих спеціальностей – майбутнього компетентного фахівця повинна включати такі інваріантні компоненти як професійне самовизначення, бажання професійного зростання, мотивацію, відповідні компетентності, активність, ініціативність, перспективність, бажання пізнання і самопізнання, тип особистості, превалюючий вид мислення, домінуючий тип і стиль поведінки (рис. 3).

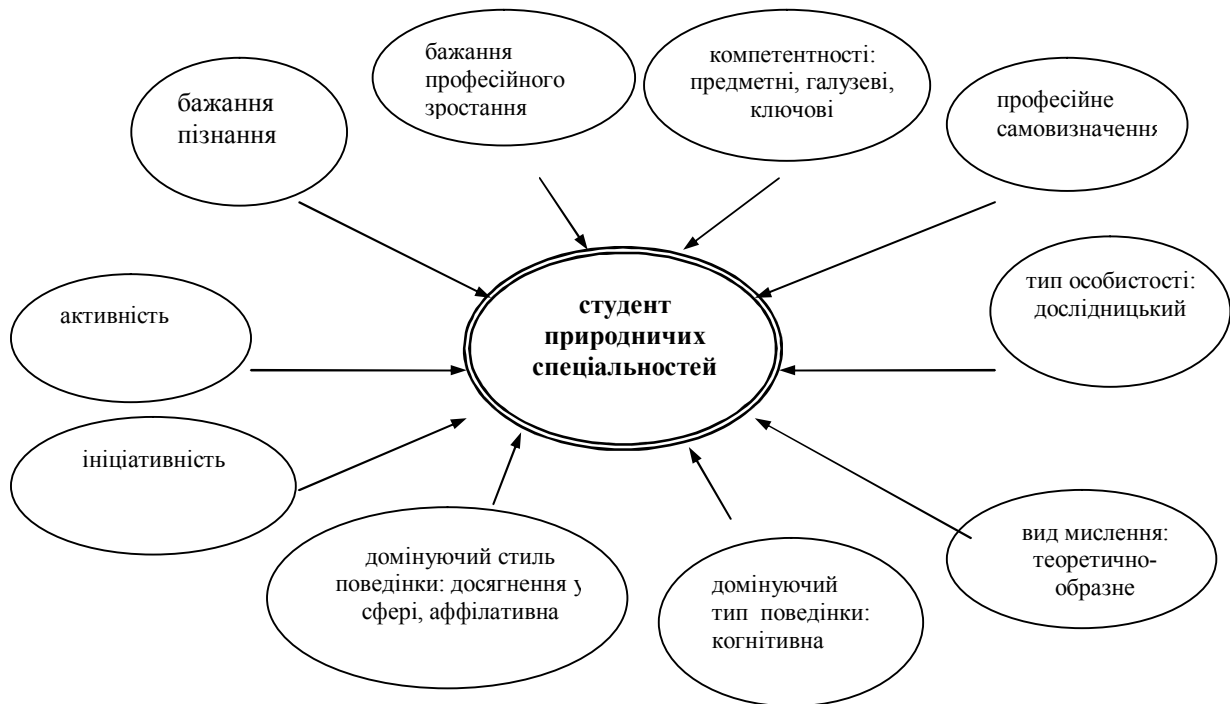


Рис. 3. Модель студента – майбутнього компетентного фахівця природничого профілю
Ключові характеристики моделі студента природничого профілю:

- задоволеність професійним вибором;
- бажання у подальшому працювати за фахом;
- стійка мотивація до навчання і самонавчання;
- наявність потреби у знаннях;
- здатність до самонавчання;
- розвинені пізнавальні інтереси;
- логічне, дивергентне, асоціативне мислення;
- креативність;
- високий рівень сформованості відповідних предметних, галузевих, ключових компетентностей, потенційна здатність успішно виконувати професійні функції і ролі;
- високий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності з метою здійснення іншомовної комунікації та здобуття інформації з іншомовних джерел задля професійного зростання;
- формування гармонійних стосунків з навколишнім світом;
- шанобливе ставлення до знань і досвіду викладачів та старших колег;
- почуття причетності до життя навчального закладу.

Сфери компетентності моделі студента природничої спеціальності – майбутнього компетентного фахівця, включають навчання і готовність до навчання впродовж усього життя, професійну діяльність, комунікацію, у тому числі й іншомовну.

Умови ефективного функціонування моделі студента природничих спеціальностей передбачають:

- створення престижу та популярності професій природничого профілю;
- запровадження надійної системи діагностування інтелектуальних можливостей абітурієнтів;
- запровадження вступних випробувань професійної придатності з метою виявлення відповідності типу особистості, видів його мислення, домінуючих типів і стилів поведінки;
- удосконалення змісту освіти;
- широке впровадження ефективних форм організації навчання та інноваційних методів навчання;

- реалізацію засад диференційованої технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей;
- поетапне формування у студентів усіх компонентів професійної компетентності та іншомовної професійної компетентності;
- орієнтацію на пізнавальні потреби студентів і вимоги ринку праці;
- вдосконалення навчальної бази, оновлення навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців;
- регулярний моніторинг ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців та її інваріантних ключових компонентів, запровадження вдосконаленої системи контролю знань та навчальних досягнень студентів;
- диференційований підхід до студентів з різними рівнями сформованості компонентів професійної компетентності;
- вдосконалення мотиваційної сфери;
- вдосконалення системи взаємодії суб'єктів навчального процесу;
- раціональну організацію самостійної роботи студентів.

Даючи загальну оцінку досліджених нами матеріалів на підставі аналізу проблеми дослідження, розвідок науковців, а також узагальнення його результатів хочемо підкреслити:

- на основі результатів аналізу праць науковців, а також даних проведеного нами дослідження встановлено, що домінуючим типом особистості переважної більшості студентів природничих спеціальностей є дослідницький тип і професійна діяльність у сфері природничих наук цілком відповідає їх психологічним характеристикам;
- превалуючим типом поведінки фахівців природничого профілю визначено когнітивну, яка має на меті досягнення у сфері професійної діяльності, здійснення винаходів, відкриттів, розвиток нових теорій і підходів;
- на основі аналізу праць, присвячених дослідженню основних видів мислення, а також власних досліджень вважаємо, що домінуючим видом мислення фахівців природничого профілю є теоретичне: понятійне і образне; аналітичне; логічне; дивергентне; асоціативне мислення;
- фахівці природничого профілю повинні володіти високим / вищим середнього рівнем сформованості предметних, галузевих та ключових компетентностей, що є інваріантними складовими їхньої професійної компетентності;
- критерії ефективності функціонування моделі студента природничих спеціальностей охоплюють рівні та якість поетапної сформованості таких її ключових компонентів, як відповідні компетентності: предметні, галузеві, ключові, зокрема – іншомовна професійна компетентність, формування домінуючого типу і стилю поведінки, виду мислення, зростання мотивації до навчання, здобуття нових знань, професійного розвитку і саморозвитку.

Побудова психолого-педагогічного портрета майбутнього фахівця природничого профілю, його професіограми і моделі студента природничих спеціальностей допоможе у визначенні інваріантних компонентів іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей, розробці концепції і технології її формування, що й буде предметом наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Ключко В.М. Конспект лекцій з дисципліни «Управління професійною працездатністю»: Ч. 1 / В. М. Ключко, Т. В. Бондаренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 21.12.2009: <<http://eprints.kname.edu.ua/17413/1.pdf>>. - Загол. з екрана. – Мова укр.
2. Ковальчук О. Основи психології та педагогіки: Навчальний посібник / О. Ковальчук, С. Когут; За заг. ред. Л. Ковальчук. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 623 с.
3. Козерацька Н.М. Ціннісні орієнтації як елемент професійного становлення студентів-інженерів в умовах економічних змін / Н. М. Козерацька. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.01.2010: <http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2005-2/05_Kozeracka.pdf>. - Загол. з екрана. – Мова укр.
4. Коробова І.В. Розвиток дивергентного мислення учнів основної школи у навчанні фізики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / І. В. Коробова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
5. Масол Л.М. Система творчих завдань як чинник полі художнього виховання та розвитку асоціативного мислення учнів / Л. М. Масол // Педагогічний альманах. – 2009. – Вип. 4. – С. 42-49.
6. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 128 с. – (Б-ка журналу «Управління школою»; Вип. 7 (67)).
7. Платонов К.К. О системе психологии / К.К.Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

8. Психологія: Навч. посібник / О. В. Винославська, О. А. Браусенко-Кузнєцова, В.Л. Зливков та ін.; За наук.ред. О. В. Винославської. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.
9. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – Питер, 2008. – 462 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сост. К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский. – СПб. Питер Ком, 1998. – 705 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Савчин М. Загальна психологія: Навч. посібник / М. Савчин. – Ч. 2. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. – 147 с.
12. Самарин Ю.А. Очерки психологи ума: Особенности умственной деятельности школьников / Ю. А. Самарин. – Гатчина Ленингр. обл. ин-т экономики и финансов, 2003. – 318 с.
13. Ткачук Л.В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Ткачук; Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2003. – 20с.
14. Чернега Н.С. Развитие логического мышления учнів основної школи в процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. С. Чернега; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
15. Raven J. The Conceptualisation of Competence / J. Raven // Competence in the Learning Society / J. Raven & J. Stephenson (Eds.). – New York: Peter Lang, 2001.– P. 253-274.

УДК 378.064:371.311

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Л.О.Хоменко-Семенова

***Анотація.** У статті розглядаються проблеми підвищення якості вищої технічної освіти в сучасних умовах, зазначається, що механізмом підвищення якості освіти майбутніх фахівців є впровадження інноваційних педагогічних технологій. Обґрунтовано поняття «педагогічні технології», як важливий чинник підвищення якості вищої технічної освіти.*

***Ключові слова:** якість освіти, інноваційні технології, методи навчання, педагогічна технологія.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы повышения качества высшего технического образования в современных условиях, мы определяем, что механизмом повышения качества образования будущих специалистов есть внедрение инновационных педагогических технологий. Обосновано понятие «педагогические технологии», как важный фактор повышения качества высшего технического образования.*

***Ключевые слова:** качество образования, инновационные технологии, методы обучения, педагогическая технология.*

***Annotation.** In the article the problems of upgrading higher technical education are examined in modern terms, meant, that the mechanism of upgrading education of future specialists is introduction of innovatiki. Said factors which stipulate the new going near higher technical education. A concept «Pedagogical technologies», as important factor of upgrading higher technical education, is grounded.*

***Keywords:** are quality of education, innovative technologies, teaching methods, pedagogical technology.*

Постановка проблеми. Сучасна вища технічна освіта є одним з визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою майбутніх успіхів країни зміцненні й утвердженні її авторитету. Вища технічна освіта грає ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість вищої технічної освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку майбутнього фахівця, тому проблема якості освітнього процесу у вищій школі розглядається як з позицій загальнолюдської, так і соціальної цінності освіти. Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграють інноваційні педагогічні технології. На сьогодні інноваційні педагогічні технології за кордоном випереджають у розвитку інноваційні процеси в техніці, матеріальному виробництві тощо. Не випадково інноваційна діяльність у сферах матеріальної і духовної культури багатьох розвинутих країн розпочиналася з виховання нового покоління молоді, яке у майбутньому здійснюватиме відкриття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато учених вели дослідження у напрямку інноваційних технологій у вищій освіті. Серед них слід відзначити праці І.Д.Беха, Л.І.Даниленка, І.М.Дичківської, М.В.Кларіна, О.М.Пехоти, О.В.Попової, Л.С.Подимової, А.І.Прігожина, Г.К.Селевка, В.А.Сластьоніна, А.В.Хуторського та ін. Разом з тим у наукових дослідженнях порізно визначено суть терміну «педагогічна технологія», відсутній системний аналіз педагогічної технології як об'єкта проектування, її параметрів, критеріїв інноваційності, а також самого процесу розробки педагогічних технологій. Деякі науковці переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення. Розбіжності спричинені неоднаковим баченням авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень [2].

Метою статті є висвітлення використання педагогічних технологій для підвищення якості вищої технічної освіти в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Розвиток системи вищої технічної освіти вимагає впровадження нових методів навчання і виховання майбутніх фахівців. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Класифікацією педагогічних інновацій займається нова галузь педагогічного знання — інноваційна педагогічна технологія, яка пов'язана із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології.

На визначення суті терміну «педагогічні технології» немає єдиного погляду: деякі вчені (М.В.Кларін, О.М.Пехота, О.В.Попова), розуміють це як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; інші (І.М.Дичківська, Г.К.Селевка) — цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання. Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, сьогодні існує понад 300 підходів до поняття «педагогічна технологія» залежно від того, як автори розуміють структуру і компоненти освітнього процесу. Кожний з цих підходів має право на існування, бо охоплює різні сторони навчального процесу і виникає з необхідності його вдосконалення. До основних компонентів процесу навчання, які підлягають вдосконаленню, відносять: зміст освіти; викладання — діяльність викладача; учіння — діяльність суб'єкта навчання; засоби навчання [7].

Першим, хто ввів у науковий та практичний обіг сам термін «педагогічна технологія», був В.П.Беспалько. Він визначив дане поняття як «проект визначеної педагогічної системи, яку реалізують на практиці» [1, с.5]. На думку Г.В.Селевка, педагогічна технологія є змістовим узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Вчений трактує це педагогічне поняття як сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планових результатів навчання [6]. Зокрема, він вважає, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати таким основним методологічним вимогам або критеріям технологічності, як:

- 1) концептуальність, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-психологічне обґрунтування освітніх цілей;
- 2) системність, тобто педагогічна технологія має всі ознаки педагогічної системи;
- 3) керованість, що дозволяє моделювати процес навчання та його основні етапи, вибір засобів та методів для корекції результатів;
- 4) відтворення, під яким розуміють можливість використання педагогічної технології іншими суб'єктами освітнього простору.

Цілий ряд авторів, зокрема й В.С.Кукушкін, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності) [5, с.30-31]. До таких вимог відносять: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізацію.

За іншими підходами, інноваційні технології — не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. І.М.Дичківська підкреслює, що інноваційна педагогічна технологія — цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних,

новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3].

У нашому дослідженні ми розглядаємо використання сучасних педагогічних технологій як сприяння поліпшенню якості підготовки технічних фахівців. Ми дійшли висновку, що педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання.

Визначивши, що педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, ми розглянули класифікацію педагогічних технологій, що використовуються для досягнення педагогічної мети. Відповідно до мети педагогічні технології виокремлюють:

За рівнем застосування:

- загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів);
- предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
- локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. За провідним чинником психічного розвитку:

- біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
- соціогенні (переважають соціальні чинники);
- психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою:

- матеріалістичні та ідеалістичні;
- діалектичні та метафізичні;
- наукові та релігійні;
- гуманістичні й антигуманні;
- антропософські (грец. *anthropos* — людина і *sophia* — мудрість) і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей);
- вільного виховання та примусу тощо.

4. За науковою концепцією засвоєння досвіду:

- асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять);
- біхевіористські (англ. *behavio(u)rism*, від *behavio(u)r* — поведінка) (за основу взято теорію наuczіння);
- розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей);
- сугестивні (засновані на навіюванні);
- нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні);
- гештальттехнології (нім. *Gestalt* — цілісна форма, образ, структура і ...технологія) та ін. (засновані на психотерапевтичному впливі).

5. За ставленням до студента:

- авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації);
- дидактоцентристські (центровані на навчанні);
- особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. За орієнтацією на особистісні структури:

- інформаційні (формування знань, умінь, навичок);
- операційні (формування способів розумових дій);
- емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин);
- технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);
- евристичні (розвиток творчих здібностей);
- прикладні (формування дієво-практичної сфери) технології.

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:

- структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);
- інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);
- ігрові технології, які сприяють формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому

процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

— комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «викладач — комп'ютер — студент» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);

— тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання — тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Описана класифікація досить загальна, хоча враховує практично всі педагогічні технології. Разом з тим вона дає можливість виявити їх рівень, прогнозувати ступінь модифікації, передбачати наслідки від їх впровадження в освітній процес. Стосовно технічної вищої освіти, найбільш ефективно використання ми вбачаємо у розвивальних, інформаційних, операційних, евристичних, прикладних, структурно-логічних, інтеграційних, ігрових, тренінгових та комп'ютерних технологіях. Цілком очевидно, що ці технології реалізуються повністю лише в комплексі. Застосування тих чи інших технологій у педагогічній роботі визначає її подальшу ефективність. Зокрема, дослідження показують, що ті чи інші технології, при правильному застосуванні, роблять можливим різке збільшення проценту засвоєння матеріалу, оскільки запам'ятовування відбувається не лише через “зазубрювання” означень та формул й в значній мірі завдяки зоровій пам'яті та використанню аналогій із оточуючими речами.

Висновок. У числі визначальних чинників, від яких залежать перспективи розвитку української вищої технічної освіти, на перший план все більше висувається проблема якості підготовки фахівців. Саме тому, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоdnішньому етапі модернізації вищої освіти України є використання інноваційних педагогічних технологій для забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Ми вважаємо, що для підвищення ролі сучасної педагогічної технології у вищому технічному закладі освіти, необхідно проводити постійний моніторинг результатів використання різних інновацій при засвоєнні предметної інформації. Саме цей напрям потребує подальшого дослідження, бо може дати змогу гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання. Ми розглядаємо моніторинг як ефективний засіб отримання інформації про функціонування інноваційних технологій в освітній системі. В умовах кардинальної модернізації національної освіти в Україні це є надзвичайно важливим, оскільки надає змогу вчасно усунути можливі прорахунки та розробити стратегію подальшого впровадження інноваційних технологій в освітній процес.

Таким чином, зміни, зумовлені впровадженням інноваційних технологій, сприятимуть якісним перетворенням вищої технічної освіти.

Література

1. Безпалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Безпалько. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с. – С. 5.
2. Власко М. П., Устименко О. В. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання / М. П. Власко, О. В. Устименко // Професійна освіта. – 2000. – С. 98–106.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с. – С. 27-31.
4. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій : теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. / За редакцією Л. Даниленка. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
5. Педагогические технологии / Под общей ред. В. С. Кукушкин. – Ростов н/Д., 2002. – 309 с. – С. 30-31.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 255 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти.—К.: Видавничий центр „Академія”, 2001.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Н.Б.Чорна

***Анотація.** Стаття присвячена дослідженню проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел висвітлено зміст та особливості професійного саморозвитку*

***Ключові слова:** саморозвиток, професійний саморозвиток, творчість, інтеграція, вчителі мистецьких спеціальностей.*

***Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию проблемы профессионального саморазвития будущих учителей искусства. На основании теоретического анализа психолого-педагогических источников выяснено содержание и особенности профессионального саморазвития.*

***Ключевые слова:** саморазвитие, профессиональное саморазвитие, творчество, интеграция, учителя искусства.*

***Annotation.** The article is devoted to the research of the problem of professional self-development of future teachers of arts. On the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical sources maintenance and features of professional self-development are found out.*

***Key words:** professional self-development, creative, integration, teachers of arts.*

Постановка проблеми. Національна доктрина реформування системи освіти України у XXI столітті вказує на основну мету державної політики щодо створення умов для розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Тому одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти є формування особистості майбутнього педагога, здатного не лише активно засвоювати фахові знання, але й уміти свідомо та творчо їх використовувати в майбутній професійній діяльності. Таким чином, постає необхідність у підготовці кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці та професійного саморозвитку.

Особливої актуальності ця проблема набуває у професійній підготовці учителів мистецьких спеціальностей, оскільки їхня майбутня діяльність забезпечує розвиток і самореалізацію особистості через художньо-естетичну активність і творче самовираження у сфері мистецтва.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Професійний саморозвиток майбутніх учителів посідає важливе місце серед актуальних проблем сучасної педагогіки та психології. Особливий інтерес у межах досліджуваної теми становлять наукові праці І.Беха, Л.Виготського, Л.Зязюн, О.Леонтєва, Е.Коваленко, М.Костенко, Б.Мастерова, Л.Мітіної, В.Орлова, О.Пехоти, С.Рубінштейна, М.Ценко, Г.Цукермана та ін.

Дослідження окремих аспектів професійного саморозвитку майбутніх учителів перебувало в центрі уваги багатьох науковців: А.Бистрюкова (професійний саморозвиток вчителя початкових класів засобами проєктивних технологій), О.Слободян (творчий саморозвиток особистості студента), Т.Стрільєвич (формування здатності до професійного саморозвитку), Т.Гихонова (педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики), М.Ценко (роль мистецтва у саморозвитку особистості).

Проте, незважаючи на вагомі результати наукових пошуків у цьому напрямку, поза увагою дослідників залишаються особливості формування професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення особливостей професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саморозвиток майбутнього вчителя посідає сьогодні провідне місце у педагогічному процесі та є одним з ключових понять. Новий тлумачний словник української мови визначає *саморозвиток* як розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами [5, с.144].

Сучасні науковці вивчають саморозвиток на основі різних підходів. Так, за ключовим сегментом саморозвиток розглядається як: саморух, процес, механізм, зміна, технологія, потреба, здатність і характеристика, діяльність і внутрішня активність, або як процес і здатність [7, с.50]. А.Бистрюкова

визначає саморозвиток як інтеграційний творчий процес і стан людини, якісним показником якого є суб'єктність. Т.Стрицьєвич вважає, що це свідомий процес особистісного становлення з метою ефективної самореалізації на основі значущих прагнень та зовнішніх впливів. Е.Коваленко схиляється до думки, що саморозвиток – одна із форм руху матерії, що реалізується в активності суб'єкта, яка націлена на розв'язання внутрішніх суперечностей його існування в довколишньому світі.

Дослідники розрізняють як зовнішні, так і внутрішні джерела саморозвитку. До перших висуваються вимоги й очікування з боку суспільства, які визначають спрямованість і глибину даного процесу, до других – особистісні потреби. Як зазначає І.Бех, «саморозвиток – самозміна суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин» [1, с.13]. Отже, саморозвиток особистості можна розглядати як інтеграцію соціального і особистісного, зовнішніх і внутрішніх чинників, мета взаємодії яких полягає у поступовому, вільному сходженні людини до ідеалу.

Зауважимо, що категорію «саморозвиток» учені пов'язують з *особистісною* та *професійною* активністю індивіда, джерелом яких виступають потреба у самовдосконаленні та творчій самореалізації. Процеси особистісного і професійного розвитку не можуть відбуватись відокремлено один від одного. Так, Л.Мітіна, порівнюючи особистісний і професійний розвиток учителя, акцентує увагу на їхньому взаємоз'язку, адже в основі обох явищ лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості змінювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що призводить до творчої самореалізації [2, с.10], саморозвиток ми розглядаємо як обов'язкову складову професійної діяльності.

Центральне місце проблемі саморозвитку відведене і в *акмеології* (від грецького *акме+logos* – наука про досягнення вершин), де актуальна потреба в саморозвитку спеціаліста пов'язана з його прагненням досягти висот професіоналізму. «Акме» у професійному розвитку – це найвищий рівень професійних досягнень, які важливі для фахівця, на даному етапі його професійного розвитку. «Акме» у професійному саморозвитку виражається у сформованості людини як суб'єкта професійної діяльності [9, с.77].

Таким чином, *професійний саморозвиток* майбутнього педагога правомірно розглядати як свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного розвитку, спрямований на підвищення рівня професіоналізму та вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог педагогічної діяльності.

Визначаючи зміст *професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей*, необхідно проаналізувати особливості діяльності вчителів мистецьких спеціальностей.

Вчителі мистецьких спеціальностей – це категорія працівників освіти, предметом діяльності яких є розвиток художньо-естетичної культури підростаючого покоління засобами різних видів і жанрів мистецтва. До вчителів мистецьких спеціальностей ми відносимо фахівців освітньої галузі, які працюють у дошкільних закладах та загальноосвітніх школах: вчителі інтегрованого курсу «Мистецтво», вчителі художньої культури, музичного, образотворчого, декоративно-прикладного, театрального мистецтва, хореографії [6, с.7].

Основною метою викладання мистецьких предметів у загальноосвітніх навчальних закладах є формування творчої особистості школяра, його світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, розширення художньо-естетичного досвіду та формування розуміння мистецтва як специфічного засобу відображення світу, виховання здатності сприймати, інтерпретувати і оцінювати мистецькі твори, розвиток загальнокультурної та художньої компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні. В Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах загальна мета художньо-естетичного виховання конкретизується в «основних завданнях, що інтегрують навчальні, виховні й розвивальні аспекти» [3]. А це означає, що педагогічна діяльність має бути спрямована на змінювання учня (рівня його навченості, вихованості, розвитку). Так, О.Рудницька у професійній діяльності вчителів мистецтва виділяє три основні функції: *пізнавальну*, яка полягає у засвоєнні знань, *перетворювальну*, що забезпечує розвиток здатності до переосмислення одержаних знань у ході виконання педагогічних завдань, і *творчу* – внесення елементів нових знань або способів дій у вихідні умови [8, с.97].

Розуміння вчителем актуальності завдань художньо-естетичного виховання школярів, пошук шляхів і методів вдосконалення їхніх художніх запитів та смаків допомагає значною мірою вдосконалювати стратегію загального художньо-естетичного розвитку учнів засобами впливу комплексу мистецтв. У зв'язку з цим важливою ознакою педагогічної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є *інтегративність*.

Інтегративний підхід (Л.Масол, О.Рудницька, О.Щолокова) дозволяє осмислити життя у глобальних і холистичних категоріях, створити цілісну й багатовимірну картину світу. Метод інтеграції поєднує у змісті одного предмета художньо-естетичного циклу всі види мистецтв, водночас зберігаючи його автономність. Ключовим моментом дидактичних передумов інтеграції, що стосуються всієї системи навчання й виховання, є єдина мета освіти – формування в учнів цілісної картини світу. Отже, особливістю професійної діяльності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей є орієнтація на об'єктивний взаємозв'язок між предметами мистецького циклу, оскільки уроки, побудовані за принципом інтеграції, мають значно більший розвивальний потенціал, ніж традиційні.

Зміст мистецьких предметів реалізується в школі лише через особистість учителя, його художньо-естетичну культуру та професійну підготовку. Сучасний учитель має бути освіченою, компетентною особистістю, здатною до творчого самовираження у професійній діяльності. Саме тому на перший план у системі мистецької підготовки сьогодні висуваються вимоги, пов'язані з розвитком зрілої особистості, одним з проявів якої виступає прагнення до постійного самовдосконалення та професійного саморозвитку.

Саморозвиток задає вектор розвитку особистості та основних її сутнісних сил. Зважаючи на це, важливо змоделювати образ свого професійного «Я» у перспективі, який охоплюватиме головні принципи, особистісні позиції, стиль, особливості та риси, максимально базуються заґрунтовані у власній життєвій концепції. Важливим для професійного саморозвитку майбутнього вчителя є розуміння змісту свого становлення як кваліфікованого фахівця; визначення пріоритетних напрямків самовдосконалення; усвідомлення своїх сильних та слабких сторін у процесі навчання, вміння самостійно регулювати свою розумову та практичну діяльність (планування, виконання, контроль). Засобами саморозвитку майбутнього вчителя мають бути прагнення і потреби усвідомлення власної особистісно-професійної сутності в процесі діяльності. З цього приводу О.М.Пехота зауважує, що професійний саморозвиток має бути усвідомленим, пройти через усі ланки рефлексивного самозвернення [4, с.85].

Сутнісними складовими професійного саморозвитку педагога, що відображають специфіку основних форм його реалізації, на нашу думку, виступають *самоосвіта*, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професіоналізму; *самовиховання*, що полягає в активному ставленні особи до формування власних професійних, моральних, естетичних знань, умінь, навичок та виробленні морально-вольових якостей відповідно до обраного суспільством ідеалу; *самореалізація*, що зумовлює практичне втілення особистістю базових інтелектуально-особистісних утворень, набутих на етапі самоактуалізації [1, с.12].

Окремі вчені виділяють творчу складову професійного саморозвитку. М.Костенко стверджує, що професійно-творчий саморозвиток майбутнього вчителя забезпечує подальшу творчу самореалізацію в професійній діяльності [7, с.50]. На думку В.Орлова, у творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення, в якому знімаються усі, викликані зовнішніми впливами, суперечності між потребами особистості та процесом її професійного розвитку. Тобто вона сама визначає мету, напрями, способи досягнення вершин творчої та професійної діяльності, сама ставить перед собою завдання і сама шукає можливості для власного професійного становлення і розвитку [6, с.35]. О.Рудницька наголошує, що «наявність творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини» [8, с.31]. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя органічно пов'язаний з творчістю, тобто художньо-естетичним баченням результатів своєї діяльності. Отже, важливим компонентом у професійному саморозвитку учителів мистецьких спеціальностей ми виокремлюємо художньо-педагогічну *творчість* та її результати.

На нашу думку, зміст сучасної мистецької підготовки повинен бути зорієнтований на формування творчої особистості вчителя.

Основою творчого підходу до формування професійного саморозвитку майбутнього вчителя є самостійна робота, яка стає визначальною у розв'язанні освітньо-виховних проблем, пов'язаних з опануванням мистецтва, «оскільки жодну інформацію з галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності» [8, с.31].

Проте деякі вчені розглядають професійний саморозвиток як окрему складову системи самостійної роботи майбутніх учителів поряд з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією.

Для майбутніх учителів мистецьких спеціальностей самостійна робота має неабияке значення, адже для того, щоб досягти значних результатів, процес мистецької підготовки не повинен

обмежуватись для студентів лише аудиторними заняттями та підготовкою до них. Навчити студента вчитися самостійно добувати знання, удосконалювати професійні уміння, навички та особистісні якості дуже важливо в досягненні професійної майстерності. Лише за таких умов майбутній учитель не зупиниться у своєму розвитку (як особистісному, так і професійному).

Таким чином, ми вважаємо *самостійну роботу* найважливішою формою навчальної діяльності, яка сприяє формуванню готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Висновки. Підсумовуючи викладені міркування, зазначимо, що *професійний саморозвиток майбутніх учителів мистецьких спеціальностей* – це безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного вдосконалення, заснований на інтеграції мистецьких знань, умінь і навичок та самостійній, систематичній, високоорганізованій творчій діяльності, спрямованій на підвищення рівня професіоналізму.

На нашу думку, має бути створена цілісна система професійного саморозвитку в галузі мистецько-педагогічної освіти, яка повинна базуватися на врахуванні загальних закономірностей, тенденцій, принципів та особливостей професійної діяльності вчителів мистецьких спеціальностей.

Література

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посібн.] / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248с.
2. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. - № 4. - С. 9-11.
3. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. Масол // Педагогічна газета. – 2001. – №12 (90). – С. 6-7.
4. Мистецтво у розвитку особистості : Монографія / за ред., передмова і післямова Н.Г.Ничкало. - Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224с.
5. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В.Яременко, О. Сліпушко] – К. : Аконіт, 2000 – Т. 4. – 2000. – 941с.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. –236 с.
7. Остапенко Е.О. Дослідження підходів до визначення поняття «саморозвиток» / Е. О. Остапенко // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т. 136. Вип. 123. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – С.49 -54
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : [Навчальний посібник] / О. П. Рудницькі. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
9. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов–Вінниця, 2007. – 383с.

УДК 370.421:656.071(045)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО – ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В.Г.Фотинюк

Анотація. В статті визначені основні напрями вирішення проблеми оптимізації процесу професійно-прикладної фізичної підготовки з врахуванням типологічних властивостей майбутньої трудової діяльності фахівців авіаційної галузі.

Ключові слова: професійно-прикладна фізична підготовка, напрям підготовки, авіація і космонавтика.

Аннотация. В статье определены основные направления решения проблемы оптимизации процесса профессионально-прикладной физической подготовки с учетом типологических свойств будущей трудовой деятельности специалистов авиационной отрасли.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, направление подготовки, авиация и космонавтика.

Abstract. In this article the main solutions to the problems of optimizing the process of professional-applied physical training with regard to the typological properties of future employment specialists of the aviation industry.

Key words: professional-applied physical training, the direction of training, aviation and astronautics.

Актуальність теми. В умовах нестабільної економічної, політичної та соціальної ситуації в Україні постійних змін зазнають вимоги, що висуваються до фахівців напряму „Авіація та космонавтика”. Сьогодні вони повинні володіти не тільки ґрунтовними знаннями в галузі своєї професійної діяльності, вміннями застосовувати їх на практиці, а й добре розвиненими професійно значущими особистісними якостями, такими, як активність, мобільність, креативність, гнучкість, комунікабельність, формуванню яких значною мірою сприяє професійно орієнтована фізична підготовка в умовах ВНЗ. Розвиненість фахово важливих якостей спеціаліста авіаційної галузі є передумовою його соціальної та професійної активності, високого рівня конкурентоздатності при працевлаштуванні.

Професійно – прикладна фізична підготовка у ВНЗ є складовою фахової підготовки студентів, вона дозволяє розвинути провідні фізичні якості, рухові вміння, навички і функції організму, сприяючи більш успішному оволодінню професією і подальшому в ній вдосконаленню.

Метою даної статті є: обґрунтування сутності, мети, завдань, засобів та принципів професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП) майбутніх інженерів авіаційної галузі.

Проблеми професійно-прикладної фізичної підготовки були предметом наукового інтересу багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: на рівні учнів системи профтехосвіти (В.Кабачков, С.Полієвський, А.Пашин, П.Іонов, Л.Сухарева, М.Ковінько); студентів аграрних вищих навчальних закладів (В.Ільїніч, Ю.Поздняков, М.Хома, Н.Сторчевий); студентів педагогічних вищих навчальних закладів (У.Ібрагімов, М.Жукова, Б.Шиян, О.Коломийцева, Н.Мацкевич, І.Чабан, А.Пашенков); студентів вищих навчальних закладів фізичної культури (В.Корецький, О.Кривчикова, Є.Кузьмічова, С.Філь); студентів вищих навчальних закладів хімічного напряму (В.Наскалов, Р.Раєвський, В.Калугін); студентів вищих навчальних закладів технічного напряму (Р.Раєвський, І.Ігнатов, Ю.Полухін, В.Філінков, С.Халайджі, Р.Римик, О.Церковна, Н.Борейко, В.Хомич); геологічного та гірничого напрямів (В.Титов, Л.Сенюшкіна, Г.Руденко); майбутніх рятувальників (С.Брандіс, Ю.Суслов, С.Полієвський, В.Дворніков, С.Канішевський); майбутніх фахівців правоохоронних органів (В.Яншин, В.Міленін, А.Кустов, Г.Ямалетдінова, А.Лушак, О.Зарічанський, О.Івлєв); студентів морських закладів освіти (А.Кандауров, Е.Полухін, Є.Мінін, М.Щодро, Р.Раєвський, О.Підлісний); студентів медичного ВНЗ (Е.Гук, Г.Кущенко, А.Дяченко, В.Зіва); майбутніх фахівців авіаційної галузі: майбутніх космонавтів (Л.Чхайдзе, А.Леонов, Е.Хрунов); майбутніх льотчиків – В.Стрілець, Р.Макаров, І.Кришкевич, Б.Гольдштейн, В.Пономаренко, Н.Орленко). Однак не проводились ґрунтовні педагогічні дослідження щодо формування професійно-прикладної фізичної готовності (ППФГ) майбутніх фахівців напряму „Авіація та космонавтика” з метою підвищення рівня їхньої фізичної працездатності та активізації професійно пізнавальної діяльності. Досвід практичної діяльності у системі фізичної підготовки студентів авіаційно-технічних ВНЗ дозволив виявити певні суперечності: між державними вимогами щодо підготовки конкурентоспроможних працівників авіаційної галузі і недостатнім рівнем їхньої фахової компетентності; потребою галузі у підвищенні рівня готовності студентів вищих авіаційних закладів освіти до роботи у стандартних і нестандартних умовах професійної діяльності та недостатнім рівнем усвідомлення ними значення фізичного компонента підготовки в цьому процесі; традиційною системою фізичної підготовки майбутніх фахівців і недосконалістю її творчого характеру; необхідністю посилення професійної спрямованості фізичної підготовки майбутніх бакалаврів з авіації та космонавтики та невизначеністю її змісту та форм, що сприяють ефективності такої підготовки.

Визнання важливості і необхідності ППФП в системі спеціальної освіти накладає ще більшу відповідальність на теоретиків і практиків фізичного виховання за якість досліджень, проведених в галузі багатогранних проблем ППФП, за єдність тлумачення певних його положень. У цілому ряді публікацій спостерігається різне розуміння одних і тих самих понять і положень проблеми, наявність спірних моментів у виборі об'єктів дослідження, спрощений підхід до визначення змісту ППФП для майбутніх представників окремих професій і т. ін. [2]. Під професійно-прикладною фізичною підготовкою (ППФП) розуміють спеціалізований педагогічний процес з переважним використанням форм, засобів і методів фізичного виховання, які в оптимальній мірі забезпечують розвиток і вдосконалення функціональних та рухових можливостей людини, необхідних для конкретних видів трудової діяльності[3]. Вона покликана задовольняти суспільні й особистісні потреби у забезпеченні формування людини з характерним набором загальних і професійно-прикладних особистісних властивостей, а також комплексу прикладних фізичних, психофізичних якостей і функцій, рухових умінь, необхідних для оволодіння професією на всіх етапах освіти і подальшого вдосконалення в професійній діяльності.

Ми згодні із С.А. Полієвським, М.Д. Старцевим, що метою ППФП є сприяння підготовці студента, майбутнього фахівця, до освоєння конкретної професії, досягненню необхідного рівня професійної дієздатності і психофізичної готовності до високопродуктивної праці засобами фізичного виховання [4].

Основне завдання ППФП – формування за допомогою різних засобів фізичної культури і спорту професійно важливих властивостей і якостей особистості [5]. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі конкретні завдання:

1. Розвиток і зміцнення загальної професійної фізичної працездатності, здатності до інтенсивної розумової діяльності, вдосконалення зорового, слухового, тактильного, вестибулярного та інших аналізаторів;

2. Удосконалення професійно важливих психофізичних якостей, що є професійно значущими для фахівців відповідного напрямку;

3. Формування рухових умінь і навичок, зумовлених особливостями певної професії, використання фізичної культури і спорту в прикладних цілях;

4. Підвищення стійкості організму до несприятливих впливів професійної діяльності.

Здійснення ППФП студентів зводиться до вирішення загальних та спеціальних завдань профільованої фізичної культури, зумовлених специфічними психофізіологічними вимогами до фахівців даного профілю [5].

Вирішувати ці завдання покликані засоби ППФП – це звичайні засоби фізичного виховання, але підібрані у повній відповідності із завданнями профільованого фізичного виховання для специфічної діяльності майбутніх фахівців. До них відносяться фізичні вправи, природно-середовищні та гігієнічні чинники. Основним засобом профільованого фізичного виховання є фізичні вправи. Вони запозичуються з багатого арсеналу засобів загально підготовчого і спеціально підготовчого характеру, особливих вправ з видів спорту, лікувальної фізичної культури та трудової діяльності [5]. При доборі засобів профільованого фізичного виховання необхідно керуватися такими принципами: 1) максимальної реалізації ППФП, тобто обрані засоби повинні максимально забезпечувати вирішення її завдань; 2) адекватності та перенесення якостей і навичок, які найбільшою мірою покращують професійні характеристики; 3) комплексності вирішення завдань фізичного виховання: використовувати прийоми для цілеспрямованого формування конкретної якості, повинні паралельно вдосконалювати та розвивати й багато інших життєво та професійно важливих здібностей, ефективно сприяти вирішенню основних завдань фізичного виховання студентів, не спричиняти негативних наслідків; 4) доступність засобів для використання та виявлення інтересу до тих, хто займається у сфері ППФП [5].

Зміст профільованої фізичної підготовки визначається вимогами до особистості фахівця і, перш за все, вимогами до його психофізичної підготовленості, яка, у свою чергу, обумовлюється факторами, тісно пов'язаними зі специфікою майбутньої професійної діяльності. Основними факторами, від яких залежить ППФП студентів різних ВНЗ, є: сфера діяльності, зміст і умови праці, психофізіологічні особливості діяльності фахівця та ін. Кожен із цих показників вимагає сформованості певних фізичних і психічних якостей, навичок. Одні професії вимагають високого розвитку різних видів рухової реакції, спостережливості, уваги, оперативного мислення, емоційної стійкості, інші – висувають високі вимоги до обсягу, розподілу і стійкості уваги, координації рухів спеціальної м'язової витривалості, тонкої координації пальців, стійкості організму до температурних режимів та ін. [5].

Ефективність ППФП підготовки може оцінюватися за різними критеріями: за різницею продуктивності виробничої діяльності осіб, які займаються або не займаються ППФП; за впливом ППФП на особистість інженера в цілому, його професійну дієздатність, розвиток його окремих властивостей і якостей, необхідних у його професійній діяльності (проводиться комплексна оцінка професійної діяльності студента, що займається ППФП, або оцінка рівня розвитку його окремих властивостей і якостей. Показником ефективності ППФП є різниця оцінок рівня професійної дієздатності в цілому або окремих якостей до і після занять, досягнутими відповідно до нормативних вимог); за методикою та організацією ППФП; за економічною доцільністю і т.ін. [5].

Профільована фізична підготовка потребує перевірки та оцінки. Сутність перевірки та оцінки професійно прикладної психофізичної підготовки студентів авіаційно-технічних ВНЗ зводиться до певного рівня їх готовності, до успішного виконання професійних функцій за обраною спеціальністю. Об'єктивний аналіз результатів перевірки дозволяє оперативно дізнатися, як впливають на тих, хто бере участь ті чи інші засоби фізичного виховання і спорту, відбирати найбільш дієві з них. Узагальнення результатів перевірки та оцінки професійно-прикладної фізичної підготовки дає

можливість оптимізувати систему ППФП студентів ВНЗ, факультету, групи. Перевірка та оцінка ППФП здійснюється у процесі фізичного виховання на початку і наприкінці семестру при проходженні окремих розділів програми [5].

Професійні уміння, що відображають специфіку професії, представлені в кваліфікаційних характеристиках. Для авіаційних спеціалістів, які здійснюють організацію і технічне обслуговування повітряних суден, а також всі види забезпечення польотів, опис навичок і вмінь представлено таким чином: змістом роботи зазначених фахівців є комплекс проблем і завдань з підвищення ефективності і якості технічного й технологічного обслуговування та ремонту авіаційної техніки. Об'єктами дослідження цих спеціалістів є вибір і обґрунтування оптимальних стратегій, режимів і програм технічного обслуговування і ремонту авіаційної техніки; розробка методів і засобів діагностування і прогнозування технічного стану авіаційної техніки і метрологічного забезпечення; розробка методів підвищення надійності, контролю придатності, експлуатаційної і ремонтної технологічності авіаційної техніки; технологічні і методичні засади формування оптимальних систем технічного обслуговування і ремонту авіаційної техніки; розробка методів і технологічних процесів відновлення працездатності авіаційної техніки [1].

Слід зазначити своєрідні умови праці фахівців наземних служб цивільної авіації. Інженери-механіки цілий рік працюють на відкритому повітрі при різних метеорологічних умовах. Вся їхня діяльність в основному відбувається на висоті до 15 м, на обмеженій площі опори (драбинах). Робочі пози одноманітні і незручні (сидячи, навпочіпки, в зігнутому положенні, з піднятими догори руками і т. ін.), пов'язані з тривалим статичним напруженням. Інженерам, технікам, і керівникам бригад протягом зміни доводиться багато ходити. Умови праці цих фахівців вимагають ґрунтовної різнобічної фізичної підготовленості, сили основних м'язових груп, витривалості, особливо спеціальної, що дозволяє тривалий час виконувати специфічну роботу, спритності та гнучкості для вільного пересування по площинах літака і можливості добиратися до важкодоступних місць [6]. Розвитку цих якостей, як свідчить досвід викладання дисципліни «Фізичне виховання» в авіаційному ВНЗ, теорія і практика вдосконалення професійної готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі, сприяє ППФП, під якою розуміємо педагогічний процес, спрямований на розвиток у студентів провідних фізичних якостей, рухових умінь і навичок, функцій організму, які сприяють більш успішному оволодінню професією та подальшому вдосконаленню в ній, і забезпечує оволодіння матеріальними і духовними цінностями, необхідними в соціальному і особистісному аспектах у зв'язку з професійною освітою.

Висновок. Вимоги різних професій до здібностей людини є надзвичайно специфічними, тому найбільш ефективним засобом підготовки до професійної діяльності з підвищеними вимогами є професійно-прикладна фізична підготовка. Результати теоретичного дослідження стану професійно-прикладної фізичної підготовки студентів авіаційного профілю свідчать про те, що означена проблема дійсно має велике соціальне значення. Для її вирішення необхідно розробити єдину методику ППФП для студентів, які оволодівають авіаційними спеціальностями, що враховує особливості і механізми професійної діяльності інженера, принципи, методи, засоби й організаційно-педагогічні умови її реалізації.

Література

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 68 "Авіаційний транспорт": Професії керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців та робітників // Наказ Міністерства транспорту України N 488 (0488361-02) від 17.07.02.
2. Ильинич В.И. О некоторых проблемных вопросах профессионально-прикладной физической подготовки (вопросы теории) / В. И. Ильинич // Теория и практика физической культуры. – 1990. - №3 – С. 13-15.
3. Кабачков В.А. Профессиональная направленность физического воспитания в ПТУ : Метод. Пособие / В. А. Кабачков, С. А. Полиевский. - М.: Высш. шк., 1991. – 222 с.
4. Полиевский С.А., Старцева М.Д. Физкультура и профессия : [пособие для технических вузов] / С. А. Полиевский, М. Д. Старцева. - М. : Высшая школа, 1985. – 135 с.
5. Раевский Р.Т. ППФП студентов технических вузов: Учебное пособие для технических вузов / Р. Т. Раевский. - М. : Высшая школа, 1985. – 135 с.
6. Чумакова Р.С., Яичников Ю.Н. Профессионально – прикладная физическая подготовка студентов МИИГА / Р. С. Чумакова, Ю. Н. Яичников. – М., Высшая школа, 1974. – 124 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК: 37.5.06

ДЕМОКРАТИЧНІ ШКОЛИ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

В.Є.Балтремус

Анотація. У статті розглядається історія становлення і розвитку демократичних шкіл, інноваційний елемент, який вони пропонують внести в шкільний навчально-виховний процес з метою успішної соціалізації учнів.

Ключові слова: демократичні школи, соціалізація, індивідуальний графік, позакласна робота, система самоврядування.

Аннотация. В статье рассматривается история становления и развитие демократических школ, инновационный элемент, который они предлагают внедрить в школьный учебно-воспитательный процесс с целью успешной социализации учащихся.

Ключевые слова: демократические школы, социализация, индивидуальный график, внеклассная работа, система самоуправления.

Summary. The article dwells upon establishment and development of democratic schools including the innovation element that they tribute into the educational process as far as students' socialization is concerned.

The key words are: democratic schools, socialization, individual work, outdoor education, self-government.

Аналіз досліджень. Створення демократичних шкіл стало логічним наслідком успішної роботи низки альтернативних навчальних закладів, які існують майже століття. Найбільш детально на пострадянському просторі історія розвитку інноваційних альтернативних навчальних закладів представлена в підручнику "Історія педагогіки" А.Джуринського [2].

На сучасному етапі в Україні аспектами діяльності інноваційних шкіл займається ціла низка дослідників. Серед них О.Заболотна, Н.Лавриченко, І.Матіюк [3;4;5]. Найбільш повно діяльність демократичної школи Саммерхілл представлена у дисертаційному дослідженні С.Муравської "Реалізація принципу ненасилля О.Нілла"² [6]. Організація навчання та зміст освіти в демократичних школах є предметом розгляду таких зарубіжних авторів, як Ю.Йегге, Д.Гріббл, Д.Мінтц [7; 8; 10].

Втім, матеріали аналізу джерельної бази із зазначеного питання свідчать, що недостатньо дослідженою залишається унікальна соціалізаційна модель демократичних шкіл, потенціал якої підтверджено як тривалим періодом функціонування цих інституцій, так і вагомими результатами, що по суті є численними життєвими історіями успіху випускників цих шкіл. Таким чином, існує необхідність об'єктивного осмислення принципів організації демократичних шкіл Європи і США, що і є метою цієї статті. Демократичні школи Європи та США були вибрані з огляду на те, що такі навчальні заклади в інших частинах світу працюють переважно згідно моделей, розроблених в школах Саммерхілл та Садбері Велі (наприклад, школа Нейл Баг (Індія) або школа Песталоцці (Перу) і не пропонують значних інноваційних впроваджень.

Виклад основного матеріалу. Говорячи про витоки демократичних шкіл, необхідно зазначити, що суспільне життя західноєвропейських країн та Сполучених Штатів Америки у XIX - початку XX ст. проходило на тлі активного розвитку ринкових відносин, які були означені процесами монополізації, структурної перебудови промисловості, стрімким соціальним розшаруванням населення, кризами виробництва і пов'язаним з цим безробіттям, політичною та ідеологічною конкуренцією, боротьбою за кращі та престижні соціальні ролі. Ці соціально-економічні чинники зумовили попит суспільства на всебічно розвинутих, самостійних, соціально адаптованих, відповідальних молодих людей. Разом з цим, до якісної освіти, яка відкривала шлях до університетів, а пізніше до престижної роботи, мали доступ лише представники привілейованих класів, а для менш

© В.Є.Балтремус, 2011

² Деякі дослідники, такі як, наприклад, Н.Дічек, С. Муравська [1; 6] перекладають прізвище вченого "Нілл". Ми в нашій роботі будемо дотримуватися варіанту "Нейл".

соціально захищених верств населення було, як правило, запропоновано короткотермінове професійно-технічне навчання [4]. В той же час стрімка капіталізація економіки потребувала все більшої кількості кваліфікованих робітників, виховання яких тодішня наука забезпечити не могла. Існувала необхідність зробити шкільний навчально-виховний процес більш "вільним" та адекватним умовам сучасності.

Піонери у запровадженні ідей "вільної" освіти зійшлися в думці про те, що вона має включати в себе мистецтво морального, емоційного, фізичного, психологічного та культурного виховання людини. Представники педагогіки прагматизму (Д.Дьюї та ін.) акцентували практичну спрямованість освіти та розробили метод навчання шляхом діяльності. Представники експериментальної педагогіки (А.Біне, О.Декролі та ін.) проголосили принцип саморозвитку дитини, спираючись на ідею вроджених якостей. Теоретики функціональної педагогіки (С.Френе та ін.) наголошували на важливості уваги вихователя до кожної окремої дитини та вважали гру надзвичайно ефективним засобом виховання.

Потужні концептуальні розвідки стали результатом виникнення експериментальних шкіл, до яких відносять навчальні заклади, що застосовують оновлений комплекс змісту, форм і методів навчання й виховання, спрямованих на особистісне та соціальне становлення учнів. Саме експериментальні школи були своєрідним випробувальним майданчиком для ідей вільного виховання.

Серед піонерів у впровадженні демократичних методів навчання шляхом створення відповідних навчальних закладів були також О.Нейл (A. Neill), Д.Хольт (J. Holt) та інші. Англійський педагог О.Нейл в 1921 р. заснував приватну експериментальну школу Саммерхілл (Summerhill) для проблемних дітей, що розпочала окремий напрям – створення так званих демократичних шкіл, які визначаються, як школа, де навчально-виховний процес базується на принципах демократії, тобто на повній та рівноцінній участі як учнів, так і вчителів у шкільному житті [11].

Основною концепцією існування школи було усвідомлення того, що найважливішою складовою освіти учнів, окрім інтелекту є розвиток їхньої чуттєвої сфери. Кінцевою метою навчально-виховного процесу школи є створення умов для вивільнення емоцій учнів. Такий підхід зумовлює виховання всебічно розвиненої особистості, здатної досягнути успіху в житті.

В школі Саммерхілл вперше сформулювали ідею демократичних шкіл про те, що кожен учень здатен навчатись на високому рівні, має таланти та здібності. Учень є суб'єктом навчально-виховного процесу, ініціативи якого усіляко підтримуються вчителями. Основним завданням педагога як в школі Саммерхілл, так і в інших демократичних школах є культивування інтересів учнів, тому вивчення основних дисциплін в цих початкових закладах не є першочерговим завданням. Тут не існує сталого навчального плану, розкладу, оцінок та рубежів контролю знань. Натомість, більше уваги приділяється мистецьким майстерням і праці, оскільки вони сприяють творчості та самовираженню учнів [1].

Найбільш впливовим засобом морального та естетичного виховання і формування почуттів учнів в демократичних школах вважається залучення учнів до акторської гри та тренування навичок сценічної техніки, що в школі Саммерхілл називається "спонтанна гра". Серед інших видів творчої діяльності, яка сприяє самовираженню учнів, є танці та музика.

Слід зазначити, що в демократичних школах практично відсутні випадки порушення дисципліни. Причини порушення дисципліни полягають не в "зіпсованості" учня, а у нездатності вчителів зацікавити його навчанням, вважають вчителі демократичних шкіл. Згідно теорії О.Нейла "... не існує проблемних дітей. Існують проблемні батьки, або проблемне середовище" [11, с.15]. Проблемами традиційної освіти він вважав нав'язування учням обов'язкового академічного змісту освіти і обмеження правилами поведінки свобод учнів, що неодмінно призводить до грубого порушення дисципліни і низького рівня навчальних досягнень. О.Нейл вважав, що мотивацією погіршення поведінки є намагання учня вивільнити свою енергію, яка штучно стримується. Педагог був переконаний в тому, що учні можуть і повинні будувати своє життя на основі саморегуляції, самостійно визначаючи своє покликання на основі вільного вибору.

Гаслом школи проголошувалась абсолютна свобода учнів, а основним завданням – формування суспільної особистості. Для цього успішно були використані такі умови, як індивідуальна робота вчителя з учнем та шкільне самоврядування.

Школа Саммерхілл побудована на принципах демократії з розвинутою системою самоврядування. Весь комплекс рішень щодо навчальної або позаурочної діяльності, включаючи також побутові проблеми, ухвалюється на щотижневих загальних зборах усього колективу учнів, вчителів та адміністрації. Кожен член колективу має право голосу [1]. Система самоврядування, як

невід'ємний елемент демократизації навчального закладу, не тільки вдовольняє учнівську потребу самостійно організувати своє життя, а й створює атмосферу захищеності та довіри, вважає англійський педагог-новатор.

Саммерхілл, як перша та, відповідно, найстаріша в світі демократична школа, слугує взірцем для інших освітніх установ аналогічного спрямування, тому окреслені школою базові положення визначають принципи побудови навчально-виховного процесу таких шкіл. Цими положеннями є: 1) сприяти внутрішньому та зовнішньому розвитку шкільної громади через зміцнення зв'язків учасників навчально-виховного процесу та розвиток спільних ініціатив; 2) стимулювати активність учнів задля розвитку демократичних ініціатив; 3) зміцнити та розвинути інститути шкільного самоврядування [7, с.21].

Ідеї О.Нейла про пріоритет учнівської свободи та самоврядування, як і їх успішна апробація у школі Саммерхілл отримали подальший розвиток у школі Садбері Веллі (Sudbury Valley) для дітей від 4 до 19 років, яка була заснована в 1968 р. у США, штат Массачусетс. Концептуальна модель школи базувалась на двох уже використаних у школі Саммерхілл ключових принципах – навчальна свобода та демократичне врядування. Саме ці два принципи є основою будь-якої демократичної школи. Характерним для цієї школи є те, що учні вчаться у власному режимі, створюючи власний навчальний план. Це сприяє набуттю ними вмінь мислити, обробляти та аналізувати здобуту з багатьох джерел інформацію, яку згодом вони використовують для отримання нових знань. Не менш важливим є те, що учні розвивають здатність логічно мислити і застосовувати комплексний підхід до вирішення завдань. У суспільному плані позитивним є те, що працюючи у колективі, учні вчаться повазі та відповідальності. Саме ці положення стали характерними для всіх демократичних шкіл.

Приклад школи Садбері Веллі став поштовхом для створення багатьох аналогічних демократичних шкіл, в назві яких присутнє слово "Sudbury" (наприклад, Booroobin Sudbury Democratic Centre of Learning (США), Triangolo Sudbury School (Бельгія) та інші). Школи, які працюють за моделлю "Sudbury" не мають уроків та обов'язкових домашніх завдань в будь-якій формі; приділяють велику увагу позакласній роботі, і, особливо, екологічному вихованню; надають органу шкільного самоврядування не тільки законодавчі та виконавчі, але й судові функції [7, с.13].

Школи Саммерхілл та Садбері Веллі є найстарішими демократичними школами в світі, з найсильнішими традиціями демократії. За принципом роботи цих шкіл створено низку демократичних шкіл не тільки в Європі та США, але й в країнах, де демократія не є формою державного правління (наприклад японська школа Токіо Шур (Tokyo Shure) або індійська Нейл Баг. Ці демократичні школи мають спільні характеристики: відсутність затвердженого навчального плану, відсутність елементу обов'язковості у відвідуванні занять, врахування інтересів кожного учня при організації занять, спрямування інтересів учнів у не тільки в наукове, але й у творче та мистецьке русло, надання учням можливості самостійно обирати вид діяльності та обсяги роботи, ухил на проектну діяльність учнів, консультативна роль учителів тощо. Слід зазначити, що вказані характеристики притаманні всім демократичним школам.

З розвитком демократичних установ, шкільний навчально-виховний процес доповнився новими елементами, що зробили демократичну освіту більш наповненою та додали їй нові риси: надання учням можливості включити в свій індивідуальний навчальний графік авторські курси вчителів, створення нових напрямків позакласної роботи тощо. В контексті нашого дослідження ми пропонуємо вивчити досвід сучасних демократичних шкіл та нові елементи, які вони включають у навчально-виховний процес школи з метою більш повної соціалізації учнів. Так, австрійські демократичні школи "Вук" (Wuk) та "Школа Радості" (Freudeschule) проводять спільні заняття з фізичної підготовки, зокрема з біатлону. Активні учні створили клуб лижного спорту, куди залучають інших учнів. Найбільш здібні в цьому виді спорту учні виконують роль інструкторів, розподіляють обов'язки, організовують та проводять змагання. В результаті цього фізичне виховання стало частіше фігурувати в індивідуальних навчальних планах учнів [7;10].

Таким чином, проведений аналіз дозволяє окреслити спільні та відмінні риси класичних (Саммерхілл, Садбері Веллі) та сучасних (Вук, Школа Радості) демократичних шкіл (див табл. 1.1). Виходячи з даних таблиці, ми констатуємо, що демократичні освітні установи шукають шляхи для створення максимально комфортного перебування учнів в школі, забезпечення їм умов для всебічного розвитку. Учні як класичних, так і новостворених демократичних шкіл прагнуть максимально реалізувати свій потенціал у навчанні, праці, мистецтві та спорті.

Критерієм потрібності демократичних шкіл у суспільствах Європи та США є їх значна кількість, що дозволило створити мережу демократичних шкіл та щорічно проводити міжнародні (або європейські) демократичні освітні конференції (International (European) Democratic Education

Conference, або IDEC (EUDEC) з метою презентації здобутків широкому загалу освітян, вчителів, батьків, учнів та інших представників альтернативної освіти по всьому світу.

Таблиця 1

Спільні та відмінні риси класичних (Саммерхілл, Садбері Веллі) та сучасних (Вук, Школа Радості) демократичних шкіл (систематизовано автором на основі джерел [7; 10; 11])

	Школа "Саммерхілл"	Школа "Садбері Веллі"	"Школа радості"
навчально-виховний процес	демократична організація навчально-виховного процесу	наявність всіх характеристик демократичної освіти у навчально-виховному процесі	демократична організація навчально-виховного процесу. Можливість проведення занять разом з учнями інших демократичних шкіл
позакласна робота	виховання трудових та мистецьких навичок	трудове навчання, заохочення учнів до театральної, мистецької творчості	трудова, творчі майстерні. Активна позиція учнів у виборі напрямів позакласної роботи (спортивні змагання, театральні вистави тощо)
система самоврядування	система самоврядування представлена зборами, де кожен учасник, незалежно від статусу, має право голосу. Учні мають можливість ухвалювати рішення майже в усіх сферах	система самоврядування імітує гілки влади: в школі існують законодавча (ухвалює рішення) та судова влада (забезпечує їх виконання), яка складається з учнів школи	обмежений допуск учнів до сфер прийняття рішень (учні не ухвалюють рішення у сфері розподілу фінансів, плати за навчання тощо)

Такі конференції, зазвичай, включають лекції (вчителі та батьки виступають з доповідями); презентації (перегляд відеофільмів, статей, книжок про школу-організатора та шкіл-учасниць конференції); художню самодіяльність (учнівські спектаклі та постановки); творчі майстерні (наочна презентація існуючих при школі майстерень, де учні набувають навички творчої та трудової діяльності). Різноманітність таких майстерень необмежена: серед них можуть бути гуртки гончарства, малювання, бойових мистецтв, альпінізму, аплікації, столярні та інші. Школи, які є гостями конференції, також представляють свою програму.

Рух демократичних конференцій має на меті також створення полікультурного виховного середовища, адже, залучаючи до роботи конференцій представників демократичних шкіл практично зі всіх континентів, він відіграє значну роль, з одного боку, у вихованні толерантності та цікавості до інших культур світу, а з другого – зростанню національної самосвідомості учасників. Не можна не відзначити ще одну важливу функцію такого середовища – воно сприяє формуванню в учнів навичок спілкування з представниками різних культур світу. При цьому сам процес спілкування стає різновіковим та рівноправним, тобто відбувається не тільки в рамках “учень-учень”, а й між учнями, вчителями та батьками, що, в свою чергу, є передумовою успішної соціалізації молоді.

Оскільки основною метою таких конференцій є популяризація ідей демократичних шкіл та обмін досвідом, то важливим видом роботи на них є загальні демократичні збори. Вони є основним органом самоврядування демократичних шкіл, а також тому, що загальні правила, розклад проведення різноманітних заходів, порядок денний визначаються та узгоджуються не тільки господарями конференції, але й гостями. Це робиться з метою встановлення взаєморозуміння, адже врахування думки кожного учасника конференції, відсутність аутсайдерів в учнівському колективі, виховують почуття самоповаги, формують активну громадянську позицію, що є одним з пріоритетних напрямів у розвитку особистості учня.

Наступним важливим видом роботи на демократичних конференціях є обмін досвідом у організації позакласної роботи, зокрема в організації роботи творчих майстерень. Наприклад, школа SANDS представляла археологічні, гончарні, художні майстерні тощо. Основним завданням функціонування таких майстерень є внесення мистецтвознавчого елемента у виховання учнів з метою всебічного розвитку їхньої особистості [7].

Невід’ємною частиною у розкладі проведення таких конференцій є також презентація учнівської самодіяльності. Виступ музичних та танцювальних колективів, постановка театралізованих вистав

характеризують рівень позакласної роботи учнів різних шкіл та дозволяють презентувати особливості національної культури. Успішний виступ, позитивні відгуки всіх учасників конференції сприяють підвищенню самооцінки, формування якої є передумовою успішної соціалізації учнів.

Серед інших цілей проведення таких конференцій ми вважаємо за доцільне назвати можливість демократичних шкіл заявити про себе, обговорити загальні проблеми, з якими зустрічаються організатори та вчителі більшості таких шкіл, та спільно розробити стратегію їх розв'язання. Важливою метою також є привернення уваги суспільства до тієї школи, де проводиться конференція [7].

В контексті статті представляємо історію проведення міжнародних конференцій IDEC: 1993 р. – школа Хадера, Ізраїль; 1997 р. – школа Сендс, Англія; 1998 р. – школа "АІСТ", Вінниця, Україна; 1999 р. – школа Саммерхілл, Англія; 2000 р. – школа Токіо Шур, Японія; 2002 р. – школа Нейл Баг, Індія; 2003 р. – школа Олбані Фрі (Albany Free), США; 2005 р. – університет "Гумбольд" (Humboldt University), Німеччина; 2006 р. – інститут демократичної освіти, Бразилія; 2007 р. – школа Олбані Фрі (Albany Free), США; 2008 р. – школа Лейпциг Фрі (Leipzig Free), Німеччина; 2010 р. – школа Хадера, Ізраїль [6, с.27].

Проведений аналіз функціонування демократичних шкіл дозволив виокремити такі їх ключові характеристики:

особистісно-орієнтований навчально-виховний процес;

- вільний вибір учнями навчальних дисциплін, необов'язкове відвідування уроків;

- рівний доступ, що передбачає рівні права учнів щодо участі на всіх процесах діяльності школи,

- демократичне врядування, яке передбачає існування органів учнівського самоврядування, які визначають принципи роботи школи;

- дружнє до учня освітнє середовище;

- учитель виступає у ролі консультанта;

- наголос на поточному самооцінюванні успіхів учнів, яке розглядається як ефективний інструмент мотивації учнів до розвитку та навчання;

- застосування інноваційних технологій навчання та виховання.

На сьогоднішній день у світі налічується більше 200 демократичних шкіл, які успішно працюють в 30 країнах світу [9]. Це сучасні навчальні заклади, які працюють в межах діючого в країні законодавства. Школи цього типу можуть бути як державної, так і приватної форми власності, складатися як з початкової, так і з середньої школи. З метою здійснення ефективної соціалізації, кількість учнів в таких школах, порівняно з традиційними, значно менша. Це пов'язано також з тим, що вчитель в демократичних школах служить консультантом, працюючи з групами по 3-5 учнів, надаючи також індивідуальні консультації.

Демократичні школи своєю появою та розвитком зобов'язані руху альтернативної освіти. Слід зазначити, що такі ознаки демократичних шкіл як побудова навчально-виховного процесу на основі вільного вибору та управління школою власним органом самоврядування є спільними для демократичних шкіл в усьому світі, незалежно від країни, включаючи й ті країни, в яких демократія не є формою державного правління.

Висновки. Отже, результати нашого дослідження дозволяють стверджувати, що відповідаючи на виклики часу, країни Європи та США вдалися до активного реформування своїх освітніх систем. Ще на межі 70-х років XIX ст. розпочалося кардинальне переосмислення та якісне оновлення побудови та діяльності освітніх систем низки європейських країн та США. Була проведена робота з модернізації форм взаємодії із соціальним довкіллям. Загальним напрямом цього поступу стало посилення тенденції гуманізації та демократизації загальних засад функціонування освіти. Водночас відбувалося збагачення, урізноманітнення організаційних і методичних форм навчання та виховання.

Піонерами у запровадженні інновацій стали "прогресивістські", "вільні", "експериментальні" та "альтернативні" школи. Демократичні школи також сповідують ідеї "вільного" виховання. Принципи, за якими працюють демократичні школи в усьому світі характеризується такими параметрами, як вільний вибір предметів та довільне відвідування занять, індивідуальний графік роботи, розвинена система шкільного самоврядування, можливість отримання позакласних консультацій від вчителів, органічне поєднання академічних, мистецтвознавчих предметів та творчих майстерень тощо. Саме зазначені школи заявили про себе як про дієві агенти соціалізації молоді, успішно поєднуючи індивідуальний та соціальний розвиток.

Механізмом поширення ідей демократичної освіти є організація та проведення демократичними школами учнівських конференцій.

Література

1. Дічек Н. Олександр Сазерленд Нілл. / Н. Дічек // Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 587-588.
3. Джуринський А. Н. История педагогик / А. Н. Джуринський. — М. : Форум-инфра-М, 1998. — 268 с.
4. Заболотна Оксана Адольфівна. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. — Умань, 2005. — 192арк
5. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. — К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. — 444 с.
6. Матіюк Ірина Олексіївна. Інноваційні моделі навчального процесу в сучасній школі (на матеріалах різних типів навчально-освітніх закладів України): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 1999. — 22с.
7. Муравська Світлана Миколаївна. Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О.С.Ніллі (1883-1973): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2008. — 19с.
8. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. — 259 p.
9. Jegge J. Dummheit ist Lernbar – Bern : Zytglogge, 1976 – 133 p.
10. IDEN Report on Democratic Schools – Режим доступу до журн. : <http://www.idenetwork.org/democratic-schools.htm>
11. Mintz J. No Homework and Recess All Day / J. Mintz. – New York : AERO, 2003. — 136 p.
12. Neill A. S. Summerhill / A. S. Neill. – London : Penguin, 1999. — 216 p.

УДК 374.87

ПОГЛЯДИ М.І.ПИРОГОВА НА ОРГАНІЗАЦІЮ БАГАТОСТУПЕНЕВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ДЕРЖАВІ

Т.А.Федик, Т.Й.Січко

Анотація. У статті розглядаються актуальні для сьогодення погляди відомого хірурга на організацію взаємопов'язаної багатовступеневої системи освіти у державі на основі етнопедagogіки, гуманізації й демократизації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: багатовступенева система освіти, етнопедagogіка, навчання рідною мовою, принципи навчання, сімейне виховання, освіта жінок.

Аннотация. Статья посвящена аспектам педагогической деятельности Н.И.Пирогова, известного хирурга, общественного деятеля. В ней рассматриваются его взгляды на организацию взаимосвязанной разноразмерной системы просвещения в государстве на основе этнопедagogіки, гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса

Ключевые слова: разноразмерная система просвещения, этнопедagogіка, обучение на родном языке, принципы обучения, семейное воспитание, женское образование.

Summary. The article is devoted to the aspects of pedagogical activities of M. I. Pirohov, a famous surgeon and a public figure. It discusses his relevant to present views on the organization of interconnected multi-level education system in the country based on ethnopedagogics, humanization and democratization of the educational process.

Key words: multilevel education system, ethnopedagogisc, education in mother tongue, principles of teaching, family education, women edykation.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У період розбудови української держави, національної освіти й виховання набуває особливої ваги головний обов'язок педагога — «...формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення і трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків» [4, с.6].

Державотворчий процес виявив суттєві недоліки у галузі теорії та методики виховання: невідповідність виховного ідеалу, пропонованого освітою, та ідеалу людини, що формується у повсякденні; розмитість визначення наступності між суміжними ланками освіти.

Парадигма виховання і освіти ще формується, обґрунтовується. Необхідні конкретні розробки щодо мети, ідеалів, цінностей, змісту виховання і навчання в освітніх закладах різних типів і рівнів на сучасному етапі. Серед базових питань — вивчення методів і форм навчання й виховання як дітей,

молоді, так і дорослих; систематизація, ґрунтовний аналіз та класифікація різних виховних впливів у певних вікових періодах; обґрунтування ідеалу виховання в українському суспільстві для усіх вікових груп.

Активніше відроджується і вступає в свої права українська школа в Україні — народна, національна, європеїзована, різновидна: гімназія, ліцей, коледж, недільне навчання тощо [6, с.10]. Тому з усією очевидністю постає проблема організації багатоступеневої освіти у державі на основі етнопедагогіки, наступності у виховному впливі, засвоєнні знань і навичок у вихованців освітніх закладів різних рівнів, єдності вимог до виховання особистості у цих закладах. Ця проблема розглядається у дослідженнях Л.Артемової, І.Беха, І.Зязюна, О.Кононко, В.Кременя, Н.Лисенко, Т.Поніманської, О.Савченка.

З поділом навчальної системи держави на ступені для певних вікових груп, визначення конкретних навчальних, виховних завдань для виховання свідомого, високоосвіченого громадянина зустрічаємося, вивчаючи освіту Афінської держави (7—12 років — елементарна школа грамоти; 12—15 років — граматична школа; 15—18 років — гімнасій; 18—21 рік — ефебія, філософська школа). В Україні козацької доби — перший ступінь — сімейне виховання, другий — родинно-шкільне виховання, третій — вища освіта. Та з плином часу і змінами політичних систем з кінця XVII ст. до середини XX ст. у нашій країні набула розповсюдження концепція формальної освіти. Прибічники цієї концепції вважали, що джерелом знань є розум людини, що знання — витвір розуму. Тому в змісті освіти різних закладів переважали предмети, які виконували функцію «гімнастики розуму». Але ця теорія збіднює провідну функцію освіти — забезпечувати духовний, розумовий, фізичний розвиток особистості. Щоб виконати ці завдання, мають спільно працювати всі — батьки, вихователі дошкільних установ, вчителі школи, викладачі вищих навчальних закладів, громадськість, спираючись на рекомендації видатних педагогів минулого і сучасності.

Мета статті. Аналізуючи творчість і освітянську діяльність М.І.Пирогова — лікаря, громадського діяча і педагога, ми побачили у його працях новаторські ідеї щодо організації багатоступеневої освіти на засадах надбань етнопедагогіки, гуманізації, демократизації навчально-виховного процесу, які є актуальними в наш час. У статті ми прагнемо розкрити те цікаве і плідне, що було зроблене ним за складних соціально-політичних умов, подібних до сучасних.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний спадок Пирогова — це понад 100 статей, циркулярів, доповідних записок, розпоряджень, промов, листів, проєктів тощо. Варто зазначити, що ті педагогічні ідеї, ті освітянські проблеми, які він так ґрунтовно і прискіпливо аналізував, не втратили ні своєї гостроти, ні своєї актуальності і дотепер.

Багатовекторність педагогічних, освітянських тем вражає: реформування освіти, проблеми формування світогляду; завдання вчителів у школі; освіта та виховання; школа і життя; оцінювання знань учнів; про перевідні іспити; про створення педагогічних семінарій; методи викладання; наочність у навчанні; матеріальний стан вчителів; необхідність літературних бесід у гімназіях; програми і правила жіночих пансіонів, високе призначення жінки; викладання географії та історії; проведення педагогічних нарад; погляди на загальний статут університетів; навчальні посібники і підручники; зв'язок загальнонародської і спеціальної освіти; наукову і культурно-просвітницьку роль університетів тощо. Перелік може бути значно подовжений. Як відзначав К.Д.Ушинський, «... немає, здається, жодного такого питання з тих, що виникли у нас останнім часом, на яке не відгукнувся б М.І.Пирогов, з приводу якого він не сказав би свого слова, сповненого думкою й почуттями» [16, с.306]. Але не можна не звернути увагу на те, що всі педагогічні праці Пирогова поєднані одною думкою: всі, хто готуються бути корисними громадянами, спочатку повинні навчитися бути людьми [12, с.39].

М.І.Пирогов був освітянином нового типу: освічений, гуманний реформатор, супротивник казенної педагогіки, який прагнув творчо розвивати освіту й керувати нею по-новому. Щиро поважали й любили Миколу Івановича такі діячі, як О.І.Герцен, К.Д.Ушинський, Д.І.Писарев, В.Я.Стоюнін, котрі сміливо рухали вперед педагогічну думку. Вся педагогічна, громадська, культурно-просвітницька діяльність цієї надзвичайно видатної особистості здійснювалась в просторі і була означена смисловим масштабом понять: ГУМАНІЗМ, ОСВІТА. За його глибоким переконанням, майбутнє (на яке була спрямована вся його діяльність, всі його наукові і літературно-педагогічні праці) значною мірою залежить від єдності і вагомості цих складових в житті людини, суспільства, держави.

Гуманізм Пирогова ґрунтується на засадах християнства, моральних нормах людяності і громадянського обов'язку. Людиноцентризм — основа активної науково-педагогічної діяльності Пирогова на теренах освіти. У своїй статті «Питання життя» (1856 р.) він підкреслював: «Щоб жити

справді по-людському, а не ганятися лише за матеріальними вигодами, треба розв'язати питання життя про сутність освіти». Учений захищав ідею рівного для всіх загальнолюдського виховання, виступав проти ранньої спеціалізації, стверджуючи, що професійному навчанню повинна передувати загальна освіта [13, с.162].

Шкільна система, за його проектом, має будуватись за принципом єдиної школи і в єдності гуманітарної та реальної освіти:

I ступінь — елементарна (початкова) школа — 2 роки. На наш погляд, цьому ступеню відповідають старша і підготовча група дошкільної освіти. В якості першого ступеня освіти йде елементарна початкова дворічна школа. Програма занять у цій школі розрахована на розвиток в учнів початкових основ мислення і спостережливості через вивчення рідної мови, рахунку і, зокрема, формування спостережливості шляхом наочного навчання в дусі Песталоцці.

II ступінь — неповна середня школа двох типів: класична прогімназія (4 роки; загальноосвітній характер); початок спеціалізації за професійним спрямуванням; реальна прогімназія (4 роки).

Ті, хто закінчили реальну прогімназію, йдуть або в реальну гімназію, або в III клас класичної прогімназії, або на практичну роботу. У перших двох класах класичної і реальної прогімназій курс навчання практично однаковий. З III класу класичної прогімназії починається навчання латинській, а з IV класу – грецькій мовам. З класичної гімназії можна вступати в університети чи у вищий спеціальний навчальний заклад, тоді як ті, хто закінчив реальну гімназію, приймаються лише у вищі спеціальні навчальні заклади або ж ідуть на практичну роботу.

III ступінь — середня школа двох типів: класична гімназія (5 років, загальноосвітній характер: латинська, грецька, російська мови, математика); реальна гімназія (3 роки, прикладний характер: спецпредмети); у наш час це професійні навчальні заклади.

Метою класичної гімназії М.І.Пирогов вважав підготовку до університетського навчання.

Освіту в реальних гімназіях Пирогов призначає для задоволення практичних потреб виробничо-технічного життя. Студенти, які закінчили такі реальні гімназії, за планом Пирогова, отримують вихід або безпосередньо на ниву практичної діяльності, або до вищих, але спеціальних, навчальних закладів, а не до університету [9, с.115—117].

IV ступінь — вища школа: університети, ВНЗ.

Завдання вищої школи — насамперед продовження підготовки і виховання людини. На думку М.І.Пирогова, потрібні серйозні зміни в університетському житті. Переконання спрямовують людину на шлях не механічного виконання своїх «службових» або «професійних» обов'язків, а на «шлях служіння суспільству за покликанням, через усвідомлення високого обов'язку перед ним» [13, с. 170]. Університети є кращими типами вищої школи, здатними готувати не вузького, однобічного фахівця, а людину з широкою науковою ерудицією і твердими етичними переконаннями. Та головними проблемами для вищої школи того часу є: віддаленість від ідеалу; становість, класовість; відсутність належного кадрового забезпечення; ненаукове спрямування; надмірний формалізм; відсутність автономії в управлінні та керівництві; недосконалість методів університетського викладання і системи вступних екзаменів; відірваність від реального життя і відсутність зовнішніх зв'язків.

До викладання у вищій школі Пирогов пропонував залучати відомих учених, проводити семінари, рекомендував регулятивні бесіди професорів зі студентами, радив активізувати роботу на практичних заняттях і всіляко розвивати у студентів навички самостійного мислення.

Вимагаючи реформування університетів, М.І.Пирогов сформулював положення, на основі яких, на його думку, воно має бути здійснене. Головна сила університетської освіти — наука. Ця сила уособлюється колегією професорів і викладачів. Звідси М.Пирогов робить такий практичний висновок: слід забезпечити університети гідним у науковому (а також і в моральному) відношенні професорсько-викладацьким складом. З цією метою вчений пропонував проведення наступних заходів: встановлення якомога більшої оплати праці, забезпечення умов для проведення більш ґрунтовних і широких наукових досліджень; захист університетів від проникнення до професорського складу випадкових осіб; залучення нових наукових сил із числа найбільш талановитих випускників [13, с.190].

Важлива проблема вищої школи — надмірний формалізм при просуванні на шляху до вищих наукових ступенів. Педагог вважав недоцільним наявність великої кількості наукових ступенів (кандидата, магістра, доктора), рекомендував обмежити їхню кількість двома: ступенем кандидата і доктора наук. Також, на думку вченого, слід ліквідувати надмірну кількість екзаменів, які повинні складати кандидати на науковий ступінь. М.І.Пирогов стверджував, що спрощення екзаменів

дозволить цим особам приділяти більше уваги поглибленій науковій роботі у сфері своєї спеціальності.

Відомо, що основним і чи не єдиним методом викладання в університеті за часів М.Пирогова була лекція. На його думку, ця форма заняття має педагогічний і науковий інтерес лише в двох випадках: по-перше, коли викладач подає нові наукові істини, які ще не були обнародовані або йому одному відомі й ним відкриті, по-друге, коли викладач володіє особливим даром слова. У першому випадку лекції слугують сильним засобом у руках істинних діячів науки для усного викладу нових ідей, ще не настільки опрацьованих, щоб вийти в світ у друкованому вигляді. Було б ідеально, коли б у лекціях поєднувались обидві ці якості: і наукова новизна матеріалу, і прекрасне мовлення викладача [13, с.195].

Розробляючи багатоступеневу систему освіти, Пирогов велику увагу приділяв змісту навчання, його формам і методам. Він був прихильником розвивального навчання. Основними дидактичними принципами вважав усвідомленість навчання, активність і наочність. Високо цінував словесні, практичні методи, але надавав перевагу наочному викладанню. У центрі уваги педагогів повинні бути активні методи навчання, які сприяли б розвиткові думки учнів, розвивали б їхні здібності та інтереси, прищеплювали б уміння самостійно працювати. В усіх навчальних закладах слід широко використовувати наочність. З метою активізації учнів варто організовувати навчальні ігри, оскільки вони сприяють розвиткові мислення, почуттів, фантазії.

Успіх навчання Пирогов ставив у залежність від наступних чинників: *особистості учня, особистості вчителя, індивідуального підходу, особливості навчальної дисципліни.*

Педагог виступав проти перевантаження учнів, а щодо контролю й перевірки знань, то їх слід здійснювати безперервно. Іспити мають тільки бути випускні, перевідні він заперечував, оскільки вони є недовірою до особистості вчителя і учнів, їхньої добросовісності. Микола Іванович одним із перших висунув ідею нерозривності навчання й виховання. Нині це один із принципів дидактики. Він високо оцінював роль учителя і ставив до нього відповідні вимоги, зокрема щодо належної підготовки та перепідготовки.

Аналізуючи сутність виховання як свідомого управління процесом формування особистості, М.Пирогов визначав безумовним керівним принципом повагу до учня, необхідною умовою успіху у вихованні вважав вивчення особливостей природи, закономірностей психічного й фізичного розвитку учня, а також знання індивідуальних властивостей кожного вихованця [17, с.265].

Нездатність володіти увагою вихованців вчений розцінював як джерело невдач у педагогічній діяльності. Великого значення надавав умінню вчителя враховувати індивідуальні відмінності в характері й здібностях учнів. Досвідчений учитель повинен пробудити увагу учнів і розвинути в них інтерес до нового навчального матеріалу, а це, на думку Пирогова, — найголовніше для успішного навчання. Вчителі повинні дбати про підвищення свого методичного рівня, обмінюватися досвідом з іншими, в усьому бути прикладом для молоді. Проте головне для вчителя — його освіта, ґрунтовне знання свого предмета і методики навчання та виховання учнів. Важливим аспектом морального виховання він вважав формування свідомої дисципліни, рішуче боровся проти використання у дисциплінуванні учнів тілесних покарань, сварок, лайок, що негативно впливають на нервову систему та психіку дитини, принижують людську гідність.

Пирогов сприяв поліпшенню роботи педагогічних рад гімназій, розширив зміст обговорюваних питань, увів у їх діяльність доповіді й обмін думками з дидактичних питань, всіляко заохочував методичні пошуки вчителів, рекомендував взаємовідвідування уроків. Патріот своєї батьківщини, М.І.Пирогов вважав обов'язковим, щоб виховання і навчання проводились рідною мовою. Він поставав проти космополітизму у справі виховання і навчання дітей, котрий виражався в тому, що дітям привілейованих верств населення з раннього віку гувернери прищеплювали презирство до рідної мови і любов до іноземної. Пирогов був впевненим у тому, що потішний звичний спосіб навчання малолітніх, мало не грудних малюків, французькій, англійській мовам нерозумний, він соромить національне почуття, ніскільки не сприяючи поширенню наукових знань та поглибленню мислительного потенціалу країни.

Росіянин за національністю, Микола Іванович домагався навчання і виховання рідною мовою народу, який переважає на територіальній одиниці, на усіх ступенях освіти, знайшовши собі спільника в особі Т.Г.Шевченка. Тарасові Шевченку була близька ініціатива Пирогова щодо створення недільних шкіл, тому він приймає рішення вислати з Санкт-Петербурга для українських учнів 50 примірників свого «Кобзаря». Крім того, Тарас Григорович склав і надрукував для безкоштовної роздачі свій «Буквар Южнорусский» рідкісний для тих часів підручник з української мови, розповсюджений у недільних школах. Взагалі Шевченко і Пирогов спільно задумали великий

проект — цілу серію підручників для дорослих учнів українською мовою. Але встигли випустити тільки «Буквар». Неважко уявити, який результат дала б спільна діяльність у царині педагогіки. Звернемо увагу на передшкільне виховання дітей. Вчений висловлював цінні думки про психологію дитини, про засоби розвитку дитячої уваги з раннього віку.

Велику цінність мають висловлювання Пирогова про виховання дітей у сім'ї перед школою. Він закликав батьків до формування цілісної та правдивої людини з раннього дитинства. Цікавими є думки про необхідність вправляти увагу дитини, розумно зіставляти наочність і живе слово у вихованні, розвивати у дітей можливість здобуття реальної освіти через «розумні ігри», пов'язані з пізнанням предметів і явищ оточуючого життя, використовувати дитячі ігри. Сучасні цим думкам і Шевченкові слова: «Освіта мусить багатити, а не окрадати серце людське» [5, с. 278].

Початкове сімейне виховання дітей Микола Іванович вважав тією сходиною, з якої починає формуватись моральна людина, основою, на якій базується подальша шкільна освіта. Він обурювався тим, що батьки, не рахуючись із схильностями дітей, самоуправно і самовільно призначали свою дитину ще з пелюшок для тої чи іншої касти суспільства, поспішали підготувати її до виконання класових обов'язків, забуваючи про те, що треба перш за все забезпечити розвиток особистості, сформувати моральні переконання, необхідні людині для вступу на самостійний життєвий шлях; підкреслив шкоду ранньої професіоналізації, спеціалізації в освіті як для самої людини, так і для суспільства. Микола Іванович закликав вихователів і батьків добре вивчати духовний світ дитини, розумно направляти розвиток і виховання дітей, керуючись дитячою психологією. Наприклад, у сімейному вихованні є більше можливостей, ніж у школі, керувати індивідуальним розвитком дитини, враховуючи її особливості та схильності. Ним поставлено на обговорення педагогів найважливіше питання педагогіки: яким повинен бути напрямок виховної роботи у сім'ї? Сам він дав цьому питанню оригінальну відповідь: у процесі сімейного виховання дітей для підготовки до школи мати повинна дати їм основи реальної освіти, широко використовуючи при цьому дитячі ігри.

У статті «Питання життя» Пирогов піддав критиці постановку жіночого виховання в Росії, котре не відповідало, на думку вченого, ні особистим схильностям, ні суспільному призначенню жінки. Він намагався підняти жінку в очах суспільства. Більше того, Пирогов вважав, що, доглядаючи з коліски людину, навчаючи її вуста і перших слів, і першої молитви, жінки стають головними зодчими суспільства. Адже головне призначення матері, стверджував він, віддати себе повністю родині, справі виховання дитини, і жінка повинна бути підготовленою до виховної діяльності: «Неоціненне щастя, — писав Пирогов, — бути вихованим у перших роках дитинства освіченою матір'ю, знаючою і розуміючою всю висоту, всю святість свого покликання» [15, с. 12]. Щоб виконати цю місію, матері необхідно постійно займатись самовихованням та самоосвітою, мати здатність ясно і зрозуміло говорити з дітьми, а головне — постійно працювати над покращенням виховання дітей. І знову Т.Шевченко: «Мати, всюди однакова мати. Коли розумна та щира, то й діти вийдуть в люди, хоч попідтинню; а хоч і одукована, та без розуму, без серця, то й діти виростуть, як те ледащо в шинку» [5, с.279].

У своїх наукових працях Пирогов не раз звертався до проблеми неписьменності. Нині важко сказати, хто перший запропонував ідею недільного навчання — Шевченко, «керівники» таємного товариства — студенти Я.Бекман і М.Муравський (так свідчить радянська історіографія) чи (найімовірніше), з «подачі» О.Герцена, університетський професор П.Павлов. Однак достеменно відомо, що офіційний дозвіл на відкриття недільних шкіл і практичну допомогу для їх створення забезпечив попечитель Київського навчального округу М.Пирогов. У листі до міністра народної освіти від 13 жовтня 1859 року він писав: «Беручи до уваги користь недільних шкіл для дітей трудового класу, які не мають ні часу, ні грошей, я дозволив... студентам відкрити недільну школу для хлопчиків». Пізніше, 1864 року, Пирогов згадував: «За відкриття недільних шкіл першими взялися малороси, ревні шанувальники Куліша й Шевченка, кращі учні професора Павлова... Учителі ліпші й за здібностями, і за моральними якостями узялися навчати грамоті, письму й лічбі з несподіваним педагогічним тактом, звернули увагу на новітні методи навчання, зайнялися ними й досягли успіхів над усякі очікування» [12, с. 49].

Недільні школи, на нашу думку, теж є початковим шаблоном освіти, як і елементарна (початкова) освіта, але вони призначені для освіти малозабезпечених верств населення різних вікових категорій. Особливістю недільних шкіл було не тільки те, що учні навчалися безплатно, а й те, що вчителі працювали добровільно; і серед них — майбутні відомі вчені, громадські діячі, письменники — М.Старицький, М.Драгоманов, А.Свидницький.

Висновки. М.Пирогов свого часу з боєм відзначав, що питання виховання не стали поки що питаннями життя. Найбільш суттєвим недоліком, а точніше, вадою сучасного виховання,

М.І.Пирогов називав становість освіти і виховання, вважаючи цю перешкоду несправедливою, такою, яка не відповідає інтересам держави, педагогіки і моралі. Не менш серйозною вадою, як становість, вчений уважав вузькопрофесійну та чиновницьку кар'єристичну спрямованість виховання. Добивався, щоб школа змінилась і готувала справді широко освічену людину.

На нашу думку, усі вище перераховані проблеми актуальні й для сучасного українського суспільства, рекомендації до їх розв'язання знаходимо у Пирогова. Організація загальнодержавної взаємоп'єднаної ступеневої системи освіти на засадах людиноцентризму, надбань етнопедагогіки, гуманізму й демократизму здатна сформувати якісно нову особистість, адже тільки людина з високими моральними переконаннями здатна протистояти спокусам сучасного суспільства (кар'єризм, лицемірство, особиста користь). Виховання щирості і відвертості душі — ось той ідеал виховання, який бачить Микола Іванович. Він відзначав, що ми звикли протиставляти життя школі і школу життю, що життя йде своїм шляхом саме по собі, а виховання і навчання своїм. Значна частина людей переконані, що навчання є тільки підготовкою до справжнього життя. Школа має нероздільно злитися з життям, взявши на себе справу і загальнолюдської, і спеціальної освіти.

Для Пирогова було аксіомою, що кожен вчитель будь-якого ступеня школи тільки тоді відповідає своєму призначенню, коли одночасно з викладанням виховує своїх учнів. Офіційним курсом освіти повинна бути ідея загальнолюдського виховання, яка має підготувати до громадського життя високоморальну людину з широким розумовим кругозором. Гуманізм М.Пирогова ґрунтується на засадах християнства, моральних нормах людяності і громадянського обов'язку. Діяльність вченого свідчить і про його надзвичайні організаторські здібності; і про його здатність постійно генерувати нові ідеї та займатися пошуками шляхів їх вирішення; і про його великий вплив на багатьох людей різних професій, соціальних груп; і про велику заслужену шану, яку віддають йому впродовж століть мільйони людей. А головне, що саме він мав високе моральне право закликати: « Прагни бути і будь людиною». Тому, на нашу думку, педагогічна спадщина М.І.Пирогова не тільки не втрачає своєї актуальності, але й загострює так і не вирішену остаточно упродовж десятиліть проблему гуманізації освіти, підвищує відповідальність освіти за збереження і розвиток духовно-культурних цінностей людини.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
2. . Городківська Н. Г. Буквар Т. Г. Шевченка / Городківська Н. Г., Городківський В. М. // Початкова школа, №3, 1984. — С. 68 — 73.
3. Грушевський М. С. Про старі часи на Україні / Грушевський М. С. // Початкова школа, №9, 1991. — С. 71.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). — К. : Райдуга, 1994. — С. 6.
5. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія / Упоряд.: З. Н. Борисова, В. З. Смаль. — 2—е вид., допов. — К.: Вища шк., 1990. — 423с.
6. Кіт Г. Г. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Кіт Г. Г., Тарасенко Г. С. — Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2008. — 302с.
7. Козак В. Р. Педагогічна спадщина геніального хірурга / В. Р. Козак // Подільський край, 28 січня 2011 р. — С. 4.
8. Кравець В. П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / Кравець В. П. — Тернопіль, 1996. — 436с.
9. Красновський А. А. Педагогічні ідеї М. І. Пирогова / Красновський А. А. — М.: Учпедгиз, 1949. — С. 115—117.
10. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 3-е доп. Навч. пос. / Левківський М. В. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — 190 с.
11. Лисенко Н. В. Педагогіка українського доквілля: У 2 ч.: Навч. посіб. / Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. — К.: Вища шк., 2006. — Ч. 1. — 302с.
12. Пирогов Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1985. — С. 29-51.
13. Пирогов Н. И. Чего мы желаем? / Н. И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. — М. : Изд-во Академии пед. Наук РСФСР, 1952. — С. 160-201.
14. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Поніманська Т. І. — К.: «Академвидав», 2006. — 456с.
15. Порудоминський В. И. «Жизнь, ты с целью мне дана!» Пирогов. Очерк. — М.: Мол. Гвардия, 1981. — 208с.
16. Ушинський К. Д. Педагогічні твори М. І. Пирогова / К. Д. Ушинський // Твори в 6-ти т. — К.: Радянська школа, 1954. — Т.1. — С. 281-330.
17. Чернілевський Д. В. та ін. Духовна культура особистості. — Київ — Вінниця: Академія креативної педагогіки, 2009. — 384с.
18. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. посібник. / Ягупов В. В. — К. : Либідь, 2003. — 560с.

УДК 37. 034: 373. 5: 377

МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СОЦІАЛЬНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

М.М.Окса

***Анотація.** В статті узагальнені особливості світосприйняття соціально занедбаних дітей і визначена експериментальна методика виховання у них здорового способу життя.*

***Ключові слова:** здоровий спосіб життя, соціально занедбані діти, дитячий будинок.*

***Аннотация.** В статье обобщены особенности мировосприятия социально запущенных детей и обоснована экспериментальная методика воспитания у них здорового образа жизни.*

***Ключевые слова:** здоровый образ жизни, социально запущенные дети, детский дом.*

***Annotation.** In the article the generalized features of perception of the world of the socially started children and the experimental method of education for them of healthy way of life is certain.*

***Keywords:** a healthy method is lives, socially started to put, child's house.*

Актуальність та постановка проблеми. П'ятнадцятирічний досвід професійної діяльності в дитячому будинку №2 Південної залізниці (м.Харків) у 70-х-80-х роках минулого століття і аналіз практики роботи сучасних інтернатних закладів для дітей-сиріт дають нам підстави говорити про те, що однією з актуальних проблем педагогіки є робота з соціально занедбанними дітьми, чисе світосприйняття було спотворене неадекватними умовами життя. Частина з них досі не вилучена із шкідливого середовища, проте й ті, хто потрапив до державних виховних закладів, потребують тривалих зусиль педагогів, спрямованих на забезпечення адекватної соціалізації сиріт.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні проблема виховання соціально занедбаної дитини все більше привертає увагу науковців (Т.Драгулова, З.Зайцева, Л.Зюбін, Н.Максимова, І.Невський, Р.Овчарова, В.Оржеховська, Л.Славіна, В.Татенко, Т.Титаренко та ін.). Інтерес дослідників викликають такі взаємопов'язані аспекти проблеми: з'ясування генези соціальної занедбаності та шляхів її профілактики (В.Бондар, І.Дьоміна, А.Капська); вивчення симптомів соціальної занедбаності та можливостей її усунення (В.Бажепов, Р.Павелків, М.Чубінідзе); реабілітація соціально занедбаних дітей (В.Глазиріна, О.Дорогіна, Л.Куторжевська, А.Наточій, В.Шкуркіна, В.Шпак) тощо.

Окремо в зазначеному контексті нами виділяється проблема виховання в соціально занедбаних дітей здорового способу життя. Вона є важливою не тільки з огляду на необхідність розв'язання нагальних проблем їхнього оздоровлення. Вагомим аргументом на користь даної роботи є її соціально-адаптаційний потенціал, тобто можливість забезпечення не лише негайного сприятливого впливу на збереження і зміцнення фізичного здоров'я дитини, а переведення її на якісно новий рівень ставлення до себе, своєї поведінки, життєвих перспектив. Саме цим зумовлений вибір теми нашого дослідження «Виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей в умовах дитячого будинку».

Крім того, дитячий будинок як освітній заклад має сьогодні низку специфічних проблем. Як зазначає О.Дорогіна (2004) [2, с.7], нині день, незважаючи на певні здобутки в розвитку системи опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, в організації навчально-виховного процесу в дитячих будинках мають місце численні недоліки: відсутність органічного поєднання опіки і виховання; намагання успішно реалізувати освітню функцію, надаючи другорядного значення вихованню; недотримання вимог принципу адекватності змісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій здійснюється виховний процес; недостатнє врахування індивідуальних особливостей учнів; низький рівень спеціальної професійної підготовки педагогічних кадрів дитбудинків,

відсутність у них психологічної готовності до роботи з важковиховуваними дітьми в умовах дитячого будинку. Всі ці проблеми потребують термінового вирішення.

Мета статті – описати ефективні способи розв’язання наявної суперечності між особистим характером і колективним способом виховання в дитячому будинку, зокрема, у сфері виховання здорового способу життя в соціально занедбаних дітей.

Виклад основного матеріалу. В ході вивчення соціально занедбаних дітей як специфічного контингенту було відзначено, що їхньою спільною характеристикою є спотворенність світосприйняття, зумовлена негативними якостями довколишнього середовища і яка, вже у змінених умовах, чинить негативний вплив на конструктивну життєтворчість.

Порівнюючи реальний та бажаний рівень світосприйняття як основи продуктивної життєтворчості соціально занедбаних дітей, можемо сказати, що загалом мають враховуватись такі актуальні напрямки життєвої самореалізації, як: «Мій внутрішній світ», «Я-моє найближче оточення», «Я-моя майбутня сім'я», «Майбутня професійна діяльність» (табл. 1).

Таблиця 1

Актуальні напрямки життєвої самореалізації соціально занедбаної дитини

Напрямок	Сформовані негативним соціальним впливом життєтворчі засади	Життєтворчі засади, що повинні формуватися в умовах освітнього закладу
Я – мій внутрішній світ	Неадекватна самооцінка, уявлення про себе як про надмірно слабку (конформізм, пригніченість) чи невмотивовано сильну (агресія) особистість	Адекватна самооцінка, заміна антигуманних критеріїв самооцінки на гуманістичні
Я – моє найближче	Настороженість, тривожність, недовіра, нерозуміння	Толерантність, упевненість у собі, готовність до співробітництва
Я – моя майбутня сім'я	Хаотичні уявлення: негативізм, байдужість, ідеалізація та ін.	Адекватні уявлення про роль сім'ї в житті людини, функції чоловіка та дружини, взаємини батьків та дітей
Я – моя майбутня професійна	Професія як засіб до існування	Професія як засіб до існування та сфера особистісного самовияву

До цільових установок, що мають підлягати корекції в роботі з соціально занедбанними дітьми, відносимо наступне.

1. Цінності. Показники сформованості: знає і розуміє цінність життя і здатен поцінувати власне життя в сучасності, без занурення у минулі негаразди та не знецінюючи сьогодні на тлі уявних досягнень майбутнього.

2. Активна життєва позиція. Показники сформованості: розуміє своє призначення як суб'єкта власної життєтворчості, прагне розвивати свій життєтворчий потенціал.

3. Погляд на природу людини. Показники сформованості: має позитивний світогляд соціум, що спирається на віру в людей, симпатію до них, доброзичливість, упевненість у можливості щирих і гармонійних міжособистісних взаємин.

4. Когнітивна потреба. Показники сформованості: виявляє потребу в пізнанні способів організації здорового способу життя, у самопізнанні; прагнення пізнавати нове, розширювати власний світогляд; убачає в процесі пізнання самоцінність.

5. Прагнення до творчої самореалізації. Показники сформованості: виявляє конструктивне, творче ставлення до життєвих ситуацій, прагне знаходити нове, непізнане, трансформувати дійсність відповідно до власної програми життєтворчості.

6. Автономність. Показники сформованості: наділений збалансованою особистісною автономністю та соціальною компетентністю, що зумовлює гармонійне співвідношення між внутрішньою незалежністю, самодостатністю та здатністю до соціальної адаптації.

7. Саморозуміння. Показники сформованості: здатний до аналізу та усвідомлення власної сутності, без несвідомого застосування суспільних стереотипів, на основі свідомо прийнятих засад здорового способу життя.

8. Аутосимпатія. Показники сформованості: має добре усвідомлену позитивну «Я-концепцію» і стійку адекватну самооцінку; береже своє здоров'я, мріє про активне довголіття.

9. Комунікбельність. Показники сформованості: наділений здатністю до встановлення доброзичливих стосунків з іншими, без прагнення домінувати та маніпулювати, обирає конструктивні стратегії взаємодії, піклується про власний та чужий психологічний комфорт.

Здійснений нами формувальний експеримент передбачав реалізацію авторської методики, інтеграційним центром якої було впровадження програми факультативу «Життєтворчість особистості» для підлітків-старшокласників. Підлітковий вік вважається кризовим, складним для підлітків та їх вихователів. Вони дуже часто переживають психологічний дискомфорт, що спонукає їх до швидкої зміни свого психічного стану. Емоційна нестійкість, відсутність життєвого досвіду, прагнення все спробувати та пізнати часом призводить до негативних наслідків. У цей період у них можуть сформуватися негативні шкідливі звички: тютюнопаління, вживання алкоголю та інших наркотичних речовин, безвідповідальна статевая поведінка, що супроводжується поширенням серед підлітків венеричних захворювань, призводить до вагітності; виникає загроза зараження СНІДом, суїциду, алкоголізму, наркоманії тощо.

Указані чинники зумовлюють необхідність спеціального навчання підлітків спілкуванню, подоланню конфліктних ситуацій, зняттю емоційної напруги, формування навичок володіння своєю поведінкою та емоціями, знаходження шляхів до самореалізації, самоконтролю, гармонійного формування свідомості, пізнання себе та свого місця в світі.

Програма має на меті ознайомити підлітків не лише із наслідками, але і з причинами, які треба вміти долати, допоможе розкрити та оволодіти резервними силами організму, усвідомити своє місце в системі стосунків із природою та суспільством, навчить необхідному, аби бути здоровою, щасливою, радісною та гармонійною людиною. Метою програми стало формування в підлітків уявлення про людину як об'єкт і водночас суб'єкт власної долі, усвідомленого ставлення до здоров'я як до найвищої цінності, що сприяє вихованню особистості, зорієнтованої на конструктивні способи власної життєтворчості.

Завданнями факультативного курсу є: наближення учнів до розуміння необхідності вдумливого ставлення до свого життя, пізнання власних індивідуальних особливостей (інтересів, схильностей, можливостей) і зіставлення їх з конструктивними параметрами життєтворчості; формування вміння розпізнавати і правильно оцінювати найхарактерніші соціально-психологічні ситуації власного життя; усвідомлення значущості конструювання і реалізації перспективних програм життєтворення на основі об'єктивного самоаналізу, саморозвитку, постійної праці над собою; оволодіння психолого-педагогічним інструментарієм конструктивного впливу на власні та чужі психоемоційні стани в системі міжособистісних взаємин.

Здійснення завдань курсу полягає у формуванні в школярів комплексу базових знань і умінь за такими напрямками:

Освітній напрямок – формування цілісного уявлення про здоров'я людини, його структуру, способи його збереження й зміцнення через ознайомлення учнів із системою основних валеологічних категорій, закономірностями розвитку особистості, найбільш значущими досягненнями сучасних людинознавчих наук. Сприяння в опануванні системою знань, умінь і навичок, що дозволяють правильно діагностувати і ефективно розв'язувати психолого-педагогічні проблеми ділового або особистісного характеру.

Мотиваційний напрямок – розкриття теоретичних і практичних можливостей особистості, її перспектив та ролі у власному життєтворенні з метою активізації критичного мислення, пізнавально-аналітичного ставлення підлітків до різних сторін навколишньої дійсності; розвитку гуманістичної спрямованості особистості.

Рефлексивний і соціально-перцептивний напрямок – усвідомлення власного духовного світу: закономірностей і етапів його формування, структурних елементів будови, принципів його соціальної інтеграції; опанування характером актів сприйняття людини людиною, розуміння технологічних можливостей і необхідності цього процесу для оптимального життєтворення.

Технологічний напрямок – ознайомлення з сучасними технологіями психологічної і педагогічної діагностики загальних і професійних здібностей людей, освоєння методик особистісного самовдосконалення і оздоровлення.

Психокорекційний напрямок – підвищення психостійкості підлітків, забезпечення протистояння психотравмуючим факторам, закладення основ навичок психічної саморегуляції.

Програма факультативу передбачає наступні форми роботи: лекційні та семінарські заняття, самостійна та індивідуальна робота, розробка та захист власних проектів творчими групами, написання рефератів з окремих тем.

Реалізація поставленої мети спонукає до використання новітніх технологій навчання: тренінгів, діалогів, диспутів, рольових ігор, створення проектів та інших активних форм і методів. На заняттях учні повинні здобувати знання шляхом логічного аналізу, синтезу, вміння порівнювати, робити умовиводи, що дасть змогу активізувати розвиток розумових здібностей і усвідомлено застосовувати набуті знання у повсякденному житті.

Висновки. Перспективи подальших досліджень. Виходячи з отриманих у ході дослідження даних, логічно припустити, що плідним напрямком виховання здорового способу життя у соціально занедбаних дітей в умовах дитбудинку є забезпечення для кожного вихованця можливості включення до соціально позитивного мікросередовища, максимально прийняттого для нього особисто. Тому необхідно переглянути традиційну систему виховної роботи з метою досягнення оптимального балансу між психологічно обґрунтованою автономізацією особистості учня і включенням його до все більш складних форм взаємин, у яких він сам виступає водночас і суб'єктом, і об'єктом соціального впливу.

Література

1. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантним поведением / Под ред. М.И. Рожкова. - М: Владос, 2001. - 240 с.
7. Дорогіна О.В. Особливості превентивної роботи з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах: автореф. лис... канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О.В. Дорогіна; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. - Тернопіль, 2004. - 24 с.
8. Кириленко С.В. Здоров'я дітей: інноваційний підхід / С. В. Кириленко // Світ виховання. - 2006. - №5. - С.6-8.
9. Куторжевська Л. Професійна діяльність вихователя сирітського інтернату / Л. Куторжевська // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Вин. 6/7(20-21). - Полтава, 2001. - С. 93-98. - (Педагогічні науки.).

УДК 316.346.2

СТАТЕВИЙ РОЗПОДІЛ ЗНАТЬ: ЯК КОНСТИТУЮЄТЬСЯ ВІДНОШЕННЯ ДО ЗНАННЯ

О.М.Слободянюк

Анотація. Провідною проблемою статті є питання гендерної педагогіки, статевого розподілу знань та як трансформація відношення до знань в інституційному контексті.

Ключові слова: Дифузна соціалізація, патріархальна свідомість, прихований навчальний план, статеви стереотип, домінування, „чоловічі” та „жіночі” професії, подвійний стандарт.

Аннотация. Ключевой проблемой статьи является вопрос гендерной педагогики, полового распределения знаний и как трансформируется отношение к знанию в институциональном контексте.

Ключевые слова: Диффузная социализация, патриархальное мышление, скрытый учебный план, половой стереотип, доминирование, „мужские” и „женские” профессии, двойной стандарт.

Summary. A key problem is the question of article gender pedagogy, gender distribution of knowledge and how to transform attitudes to knowledge in an institutional context.

Key words: Diffuse existement socialization, patriarchal thinking, hidden curriculum, gender stereotypes, domination, "male" and "female" occupations, the double standard.

Постановка проблеми. Під маскою цілком прийняттого терміну „рівність статей”, цієї абстракції, певна річ, приховуються конкретніші реалії. В історії жіночої емансипації найбільш суперечливими були дві засадничі мети: знання та влада – наріжні камені рівності. Численні завоювання фемінізму, що забезпечують автономію жінок (від влади над своїм тілом і до професійної незалежності, як у сімейних, так і в суспільних стосунках), якраз і дозволяють нарешті проникнути углиб предмета дослідження. Чи то йдеться про історичні наслідки чоловічого панування, чи про непорушну природу статевої відмінності, - знання і влада залишаються на вістрі дебатів між статями.

Наше дослідження було спрямоване на вивчення питань освіти і навчання залежно від фактору статі, тобто з подвійної точки зору, яка, з одного боку, враховує відмінності між статями, а, з іншого,

– засновується на гіпотезі, згідно з якою ставлення однієї статі до іншої зумовлено владою однієї з них чоловічої, над іншою – жіночою. Всюдисущий сексизм та асиметрія обов'язків спрацьовують на користь чоловіків у завоюванні професій та влади.

Аналіз досліджень. Значущість гендеру в навчальному процесі розглядали О.Цокур, І.Мунтян, Т.Говорун, О.Кікінеджи та інші. О.Петренко запевняє: «Інтеграція гендерного підходу в національну систему освіти на сучасному етапі є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором» [1, с.5] Праці зарубіжних дослідників гендерної проблеми в освіті Е.Гейєс (1990), Дж.Хьюго (1980), П.Мак. Ларена(1985), К.Рокхіл (1986), Е.Тіздел (1998), які стосуються гендеру як окремої проблеми і як втілення влади в суспільстві, розкривають сутність організації та відтворення гендерних стереотипів в навчальному середовищі.

Питання гендерної рівності в освіті піднімалися ще у 60-70-х роках XVII століття культурно-інтелектуальних колах Європи Нового часу (Маргарита Бюфе, Домінік Буур, Ніколя Мальбранш, Франсуа Пулен де ла Бар та ін.). Зокрема, Франсуа Пулен де ла Бар у трактаті «Про рівність статей» (1673) обґрунтовує тезу про відсутність істотних відмінностей між чоловіками та жінками, адже представники обох статей однаковою мірою обдаровані здатністю мислити. Тож нерівність статей, що існує реально, має витлумачуватись як історична несправедливість: жінок підкорено лише за законом найсильнішого. Пулен називає причинами неприродної нерівності жінок силу, інтерес і усталеність хибної opinio. Моральні аргументи Пулена вочевидь побудовані на новій, антитрадиціоналістській концепції сенсу життя, освіти, стосунків між статями.

Однак, історія дає підстави стверджувати, що більшість чоловіків, навіть коли вони піклуються про освіту дівчат, завжди забороняють останнім доступ до тих сфер знань, які залишають для себе. Загалом це сфери, яким вони надають найбільшої ваги і в яких, відповідно, вони хотіли б уникнути суперництва з жінками.

Так, у XVIII столітті більшість чоловіків вважали, що освіта дівчатам не потрібна: їм достатньо простого виховання; їхня царина – практика і практичні знання. Увесь комплекс наукового знання перебував для них під заборонаю. 1762 року Русо писав: «Дослідження абстрактних і спекулятивних істин, принципів, аксіом у науках, всього того, що передбачає узагальнення ідей, не є жіночою парафією, всі їхні студії повинні стосуватися лише практики» [2, с.254]. Винятковою постаттю щодо розв'язання цієї проблеми, можна назвати лише Кондорсе: „Врешті, жінки мають ті самі права, що й чоловіки. Отже, вони мають право на ті ж таки пільги щодо здобуття знань[...]. Оскільки освіта має бути на загал однаковою, викладання також має бути спільним [для обох статей] і довірятись якомусь одному вчителю, незалежно від викладання” [3, с.6]. Та Кондорсе не плекав жодних ілюзій: „Але боюсь, як би мені не посваритись із жінками, якщо вони колись прочитають мої слова [...]. Та й хіба повинен я сподіватись на їхні схвальні слова після того, як похвали від них удостоївся Русо, ствердивши, що вони створені лише для піклування про нас, чоловіків, а придатні лишень до того, аби нас мучити?” [3, с.14]. Мері Волстонкрафт, авторка знаменитої праці «Захист прав жінки», добре знаючи жінок середнього класу, і погоджуючись з Ж.-Ж.Руссо, що жінки її днів – це дрібні й фривольні істоти, складала вину за їхню жалюгідність на систему освіти, яка й робила їх безпорадними і недолугими. Вона хотіла, щоб жінки набули «чоловічих чеснот» моральної хоробрості й безкорисливості, бо ж істина доброчесність, запевняла Мері Волстонкрафт, закріплена за чоловіками. Статеві відмінності відійдуть на задній план, якщо обидві статі матимуть однакову освіту.

У XIX столітті прибічників ідеї освіти дівчат стає більше. Цей факт пояснюється тим, що в модерних суспільствах, де плюралізм уможливує, поряд з міфологією та релігіями, існування нових форм теоретичного знання (філософія, точні й природничі науки) поставило під питання патріархальну концепцію, що забороняє жінкам опановувати теоретичні знання та викладати їх. Демократична вимога щодо права на знання (яка стосувалась також і права громадянства) для всіх, поступово поширювалась і на жінок. Саме у цьому полягав сенс залучення дівчат до шкільної освіти, яке розпочалось у XIX столітті.

На перший погляд, складається думка, що процес освіти для молодого покоління XXI століття є гендерно нейтральним. Та стратегія освітнього розвитку орієнтується на раціональність та функціональність відносно життя людини в суспільстві. Ця спрямованість на практичну користь навчання, функціональність нових поглядів не може реалізуватись у світі, який з історичної точки зору був чоловічою цариною і залишається таким до цього дня. „Все відбувається так, – запевняє Ніколь Москоні, – начебто ще й сьогодні чоловіки мають намір оберігати своє планування в усіх цих „прометеївських” знаннях, які передовсім дозволяють контролювати й перетворювати матерію і

природу але, водночас, легітимують в межах нашої технократичної системи владу і контроль над людськими істотами. Отож, забезпечуючи собі відносну монополію (за деякими „винятками”) на науково-технічне знання й на вищі рівні освіти, чоловіча група забезпечує собі у нашому суспільстві й відносну монополію на основні різновиди влади (адміністративної, економічної, політичної)” [2, с.272].

У Великій Британії сімдесятих років справжнього розквіту досяг дослідницький підхід, що дістав назву „*нової соціології освіти*”. Саме в межах цієї програми вивчався увесь процес *дифузної соціалізації*, який в 1968 році американським соціологом П. Джексоном у книзі «Життя в аудиторіях» було названо „*прихованим перебігом навчального процесу*”. В 1982 році Р. Холл і Б. Сендлер провели дослідження вербальних і невербальних комунікаційних практик в освіті. Було показано, зокрема, що панівні форми викладання спираються на маскуліні засоби спілкування. Перш за все це виражається в тому, що починаючи з дошкільного віку педагоги заохочують хлопчиків до самовираження й активності, а дівчаток – до слухняності і старанності, охайному вигляду. Прихований навчальний план, таким чином, ототожнюється з мета-комунікацією як мовою, за допомогою якої здійснюється соціальний контроль. [4, с. 293]

Одним з аспектів прихованого перебігу навчального процесу є той образ себе, який поступово виробляється в учня, постійно порівнюючи себе з іншими і отримуючи оцінки від дорослих. Так, в переважній більшості, хлопці засвідчують свою любов до математики, оскільки цей предмет асоціюється з чоловічими рисами: змагальністю та честолюбством. Разом з тим, точні й природничі наукові дисципліни, що, вважається, містять „непогрішну раціональність, приземлений утилітаризм, одержимість об’єктом і неухвагу до стосунку, виключення чутливості” [2, с.269] – виглядають супротивними традиційній культурній ідентичності жінок (їх емоційності, схильності до фантазії, до спілкування). Тому у хлопців є схильність асоціативно сприймати предмети, які прийнято вважати „жіночими”, як нудні, тоді як дівчата розцінюють „чоловічі” предмети як складні. Численні спостереження ілюструють, що через пасивну адаптацію або підкорення стереотипам учні активно засвоюють свою статеву роль. Крім того, й самі викладачі підходять до своїх учнів зі стереотипними очікуваннями. «[...] викладачі обох статей перебувають в одному неявному всеохопному ідеологічному контексті, де ті чи ті дисципліни сприймаються як «чоловічі» чи «жіночі» і де нормою є більше цінувати хлопців» [2, с.233]. Учні щодня навчаються здобувати якості й ознаки, які вважаються відповідними їхній статі, й то за активної участі вчителів (а також підручників, програм і медій). Ясно видно, що як будь-який соціальний діяч, викладач поділяє зі своїм оточенням поширені концепції чоловічого і жіночого. На думку соціологів, як-от Бурдье та Пасерон, зазначені процеси становлять „суб’єктивний бік”, що означатиме: для учня образ себе самого і того, на що можна реально сподіватись, істотно пов’язаний зі статтю, оскільки з нею пов’язано навчальні спеціалізації та провідні, для останніх, дисципліни. А значить, мова йде і про легітимацію розподілу праці (і компетентностей) між статями.

Тут треба зазначити, що насправді уявлення про якусь дисципліну як про відповідну певній статі неодмінно позначається на успішності та на умінні долати труднощі: якщо хлопців труднощі стимулюють, дівчата виявляються вкрай погано озброєними, щоб вистояти у ситуаціях, коли вони, на їхню думку, мають зазнати невдачі (наприклад, у точних і природничих науках). Тому при вивченні точних і природничих наук викладачі стимулюють домінування хлопців. У дисциплінах, конотованих як чоловічі, викладачі менше спілкуються з дівчатами, менше заохочують їх знайти правильну відповідь, висловлюють менше зауважень, покликаних стимулювати пізнавальні зусилля. Те ж саме – і стосовно оцінювання: якщо маємо дві однакового рівня роботи, одна з яких написана дівчиною, а друга – хлопцем, то перша викликати прихильність завдяки своїй акуратності, а друга – завдяки науковій коректності й лаконічності. І це незалежно від того, чоловіком чи жінкою є викладач.

Цілком ясно, що ці образи поведінки і пріоритетних занять, що відповідають чоловікам і жінкам, вписуються у глобальніший контекст розподілу праці між статями. Навіть вважаючи загалом, що професії однаково важливі, молодь без опору здійснює дуже стереотипний вибір. До того ж, у справу втручається також логіка соціального позиціонування, згідно з якою престиж професії (у свою чергу пов’язаний з їхньою кар’єрною перспективою) накладається на ієрархію, що існує між статями. Так, стереотип науковця як особи логічної, передбачуваної, зосередженої, вочевидь більше підходить чоловічому стереотипові, ніж жіночому. Крім того, дівчата сумніваються у своїй компетентності щодо „чоловічих” професій. Цікаво спостерігати, як молодь виправдовує свій вибір. Можливість неповного робочого дня або гнучкі умови праці – аргументи, що переконують дівчину зробити компромісний вибір і відмовитись від престижної, але всепоглинаючої кар’єри.

До яких дій можна було б вдатись, щоб змінити становище? Ніколь Масконі рекомендує діяти в трьох напрямках: „Я розрізнятиму три рівні: політичний, що стосується навчальних програм і передбачених ними різновидів перебігу навчального процесу; інституційний: дії, спрямовані на викладачів і учнів; психологічний: робота з викладачами і учнями щодо проблем ідентичності” [2, с. 268]. На першому етапі, на думку авторки, потрібно подбати, щоб освітні програми відповідали принципу паритету між чоловіками і жінками, і вони однаковою мірою були об'єктами і творцями знань. Інший напрям, в якому мали б діяти відповідальні особи освітньої системи, стосується зміни образу дисциплін та методики їх викладання. Треба позбутися практики поділяти науки на „важкі”(чоловічі) та „легкі” (жіночі). Успішність другого етапу, пов'язаного з диференційованою соціалізацією статей, залежить від підготовки викладачів. Англосаксонські дослідження засвідчили, що вибір викладачем того чи іншого педагогічного підходу впливає на якість засвоєння знань представників різних статей. Викладач має чітко наголошувати, що жодну дисципліну не призначено для якоїсь однієї статі. І, нарешті, якщо ми хочемо змін у переконаннях, цінностях і практиках, слід вдатись до глибокої психологічної роботи з кожною особистістю.

Висновки. Отже, у сучасній освіті процес навчання – це не тільки трансляція формального знання, а й формуванням соціально-психологічного благополуччя учнів. Поряд з оновленням технологій навчання, важливим є формування особливого соціокультурного середовища, яке дозволяє задовольняти індивідуальні потреби суб'єктів освітнього процесу. Якщо гуманітаризація досягається впровадженням у навчальні плани соціально-гуманітарних дисциплін, то гуманізація освіти означає створення особливого середовища, сприяє розвитку творчого мислення, умов, які забезпечують особистісне зростання, соціальну компетентність і адаптацію, повноцінну участь у навчальному процесі.

Література

1. Петренко О. Б. Гендерний рівень шкільної освіти в Україні (XX століття) : Монографія. / О. Б. Петренко. – Рівне: видавець Олег Зень, 2010. – 530с.
4. Про рівність статей. Збірник / Пер. з фр. О. Хоми. – Київ: Альтерпрес, 2007.- 484с.
5. Слова чоловіків (1790 – 1793) / Кондорсе, Прюдом, Гійомар...; Упорядниці Е. Бадентер. Пер. з франц. О. Хоми – Київ: Альтерпрес, 2006.- 400с.
6. Ярская-Смирнова Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана / Е.Ярская-Смирнова // Гендерные исследования. – 2000.- № 5. – с.295-301.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

ЗВ'ЯЗОК МОДЕЛЕЙ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ З МОДЕЛЯМИ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

О.В.Пастовенський

***Анотація.** У статті розглянуто моделі місцевого самоврядування – англосаксонську, континентальну, змішану та встановлено їх зв'язок з моделями управління загальною середньою освітою – державною, державно-громадською, громадсько-державною, громадською.*

***Ключові слова:** громадські чинники, діапазони впливу на систему управління освітою, модель управління загальною середньою освітою, модель місцевого самоврядування.*

***Аннотация.** В статье рассмотрены модели местного самоуправления – англосаксонская, континентальная и смешанная, установлена их связь с моделями управления общим средним образованием – государственной, государственно-общественной, общественно-государственной, общественной.*

***Ключевые слова:** общественные факторы, диапазоны влияния общественных факторов на систему управления образованием, модель управления общим средним образованием, модель местного самоуправления.*

***Summary.** The models of local self-government – anglosaxon, continental, compound have been considered in the article. Their connection with the models of secondary education management – state, state-public, public-state, public has been determined.*

***Keywords:** public factors, the diapasons of influence of public factors on the system of educational management, the model of secondary education management, the model of the local self-government.*

Постановка проблеми. Процеси демократизації суспільства спричиняють необхідність перебудови освітньої системи, пошук нових, відкритих і демократичних, моделей управління загальною середньою освітою, забезпечення органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання поєднання державних і громадських чинників в управлінні освітою досліджували В.Бочкарьов, А.Гошко, В.Грабовський, Г.Сльникова, О.Зайченко, Ю.Кавун, Л.Калініна, М.Комарницький, С.Королюк, Г.Костюк, В.Князев, Т.Лукіна, О.Марчак, Н.Софій, Т.Шамова та ін.

Зрозуміло, що рівень впливу громади на систему управління загальною середньою освітою значним чином залежить від розвитку місцевого самоврядування. Однак дотепер взаємозв'язок системи управління загальною середньою освітою з моделями місцевого самоврядування досліджувався недостатньо.

Мета даної статті – проаналізувати взаємозв'язок моделей управління загальною середньою освітою (державної, державно-громадської, громадсько-державної, громадської) з моделями місцевого самоврядування (англосаксонською, континентальною, змішаною).

Для цього спочатку визначимо діапазони впливу громадських чинників (у відсотках у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою:

- діапазон **мінімального** впливу громадських чинників (позначимо *min*). У цьому діапазоні громадськість практично не впливає на навчально-виховний процес. Лише близько 5-10 % управлінських рішень приймається й реалізується з урахуванням думки громадськості;

- діапазон **міноритарного** впливу громадських чинників (позначимо *minr*). У даному діапазоні держава має переважаючий вплив на прийняття рішень. Разом з тим громадськість у межах, визначених державою, через конференції, ради школи, піклувальні ради, батьківські комітети, інші громадські організації впливає на прийняття від 5% до 45% рішень щодо напрямів розвитку освіти;

- діапазон *паритетного* впливу громадських чинників (позначимо *prt*). У цьому діапазоні держава і громадянськість виступають рівноправними партнерами. Близько половини (45 %-55 %) управлінських рішень приймається громадою. Цей етап є перехідним від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління загальною середньою освітою;

- діапазон *домінантного* впливу громадських чинників (позначимо *dnn*). У даному діапазоні управління загальною середньою освітою все більше переходить до структур громадянського суспільства – добровільно утворених об'єднань, асоціацій, організацій громадян, які впроваджують освітню політику на основі демократичних процедур самоуправління і співуправління. Це забезпечує підвищення якості освітніх послуг, формування досвіду громадської діяльності підростаючого покоління, підвищення активності дорослого населення. На цьому етапі від 55 % до 95 % управлінських рішень приймається громадою;

- діапазон *максимального* впливу громадських чинників (позначимо *max*). Це – діапазон найвищого впливу громади на освітню політику. Безперечно, навіть в цьому випадку держава має певний вплив на управління загальною середньою освітою в регіонах, однак кількість управлінських рішень, що приймається громадянськістю, перевищує 90% (таблиця 1).

Зрозуміло, що показники, які розмежовують діапазони впливу громадських чинників, до певної міри є умовними, але такий підхід дозволяє краще аналізувати тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою.

Таблиця 1

Діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою

№	Діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою у порівнянні з державними	Умовні позначення діапазонів	Відсоток впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою у порівнянні з державними	Модель управління загальною середньою освітою	Умовні позначення моделей
1.	Діапазон <i>мінімального</i> впливу	<i>min</i>	0-5 %	Державна	Д
			5-10 %	Перехідна від державної до державно-громадської	П _д →д-г
2.	Діапазон <i>міноритарного</i> впливу	<i>mnr</i>	5-10 %	Державно-громадська	Д-Г
			10-45 %	Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної	П _{д-г} →г-д
3.	Діапазон <i>паритетного</i> впливу	<i>prt</i>	45-55 %	Громадсько-державна	Г-Д
4.	Діапазон <i>домінантного</i> впливу	<i>dnn</i>	55-90 %	Перехідна від громадсько-державної до громадської	П _{г-д} →г
			90-95 %	Громадська	Г
5.	Діапазон <i>максимального</i> впливу	<i>max</i>	90-95 %		
			95-100 %		

Розглянемо моделі місцевого самоврядування та їх вплив на систему управління загальною середньою освітою.

Різні теоретичні підходи до місцевого самоврядування обумовили багатоваріантність його моделей. Серед основних більшість дослідників виділяють англосаксонську, континентальну та змішану моделі місцевого самоврядування [2].

Аналіз показує, що ці моделі істотно відрізняються одна від одної за принципами формування органів місцевого самоврядування, характером взаємовідносин органів місцевого самоврядування з органами державної влади, формами взаємодії представницьких і виконавчо-розпорядчих органів у системі місцевого самоврядування тощо.

Як відомо, в рамках англосаксонської моделі представницькі органи місцевого самоврядування формально виступають як автономні в межах наданих їм повноважень, і пряме підпорядкування

нижчих органів вищим відсутне. Крім того, для англосаксонської моделі характерна відсутність на місцях уповноважених центрального уряду, які б опікали представницькі органи, що обираються населенням. Контроль за діяльністю місцевих органів в англосаксонських країнах здійснюється головним чином опосередковано, через центральні органи, а також суд. Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою є переважаючим. У більшості випадків громада виступає замовником і споживачем освітніх послуг, відповідає за ресурсне й кадрове забезпечення навчальних закладів, надає спонсорську допомогу, визначає напрями діяльності школи, здійснює контроль за якістю навчально-виховного процесу, стимулює роботу освітян т. ін. Децентралізовані моделі управління загальною середньою освітою успішно реалізуються у Великобританії, країнах Скандинавії, Прибалтики тощо.

Континентальна (французька) модель місцевого самоврядування базується на поєднанні державного управління на місцях і місцевого самоуправління. Згідно з цією моделлю, місцеві органи влади підпорядковуються вищим державним органам, які здійснюють безпосередній контроль за їхньою діяльністю. Ця модель також характеризується певною підпорядкованістю нижчих ланок вищим. Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою незначний, оскільки управлінські функції в освіті здійснюються в основному державними органами.

Змішана модель територіальної організації влади має подібність і з англосаксонською, і з континентальною. У більшості країн з такою моделлю місцевого самоврядування відбувається часткова передача функцій управління загальною середньою освітою органам місцевого самоврядування. Сучасні моделі управління загальною середньою освітою у Франції, Австрії, Польщі, Чехії та інших країнах розвиваються як державно-громадські, у них наростають тенденції до врахування регіональних особливостей, збільшення автономії навчальних закладів тощо. Нові моделі управління сферою освіти стають відкритими й демократичними.

Зважаючи на викладене вище, зв'язок моделей місцевого самоврядування з моделями управління загальною середньою освітою можна проілюструвати так (таблиця 2.)

Таблиця 2

Зв'язок моделей місцевого самоврядування з моделями управління загальною середньою освітою

Модель місцевого самоврядування	Теорія місцевого самоврядування	Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою	Модель управління загальною середньою освітою
Континентальна (Французька)	Державницька	Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою незначний	Державна
			Перехідна від державної до державно-громадської
			Державно-громадська
Змішана	Громадівсько-державницька	Функції управління загальною середньою освітою частково передаються органам місцевого самоврядування	Державно-громадська
			Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної
			Громадсько-державна
Англосаксонська (Англійська)	Громадівська	Вплив місцевого самоврядування на управління загальною середньою освітою переважаючий	Громадсько-державна
			Перехідна від громадсько-державної до громадської
			Громадська

Для наочного представлення зв'язку моделей місцевого самоврядування з моделями управління загальною середньою освітою розглянемо схему на рис. 1. Залежність між згаданими моделями відображає функція F_1 , однак у ряді країн, як показує досвід, ця залежність може бути дещо іншою (функція F_2). Тобто, в значній частині випадків існує певне відставання (зсув за фазами) розвитку моделей управління загальною середньою освітою від розвитку моделей місцевого самоврядування.

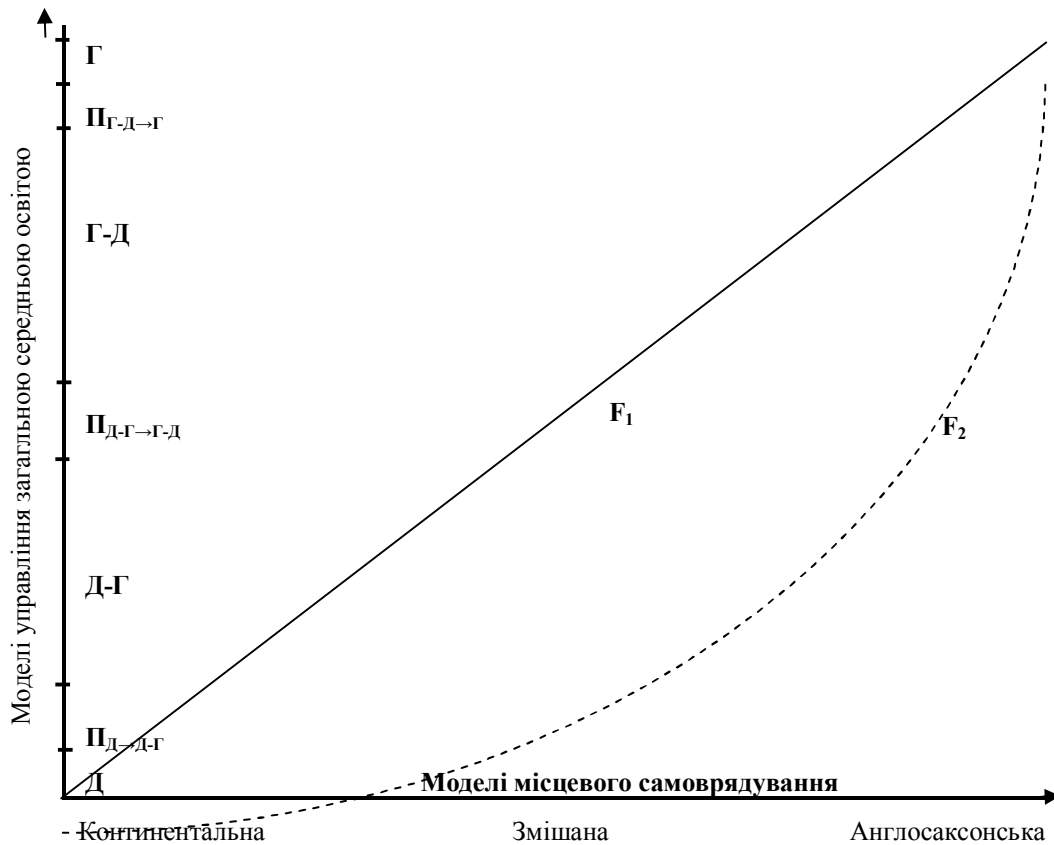


Рис. 1. Схема зв'язку моделей місцевого самоврядування з моделями управління загальною середньою освітою

Висновок. На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що розвиток моделей управління загальною середньою освітою – від державної до державно-громадської, громадсько-державної, громадської може відбуватися лише у взаємозв'язку з розвитком моделей місцевого самоврядування – англосаксонської, континентальної та змішаної і, не зважаючи на певне відставання (зсув за фазами), тенденції їх розвитку при цьому є подібними.

Література

1. Державно-громадське управління школою / [упоряд. М. К. Голубенко]. – К. : Шк. світ, 2010. – 128с.
2. Михайловська К. В. Місцеве самоврядування як форма народовладдя: особливості інституційної моделі в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / К. В. Михайловська. – Одеса, 2010. – 20 с.

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

"Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

УДК 37. 321:[39 + 316.36.]

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ РОЛЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

А.Р.Аблітарова

Анотація. В даній статті автор розглядає актуальні проблеми засвоєння соціальних ролей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: виховання, соціальна роль, дитина.

Аннотация. В данной статье автор рассматривает и раскрывает актуальные проблемы усвоения социальных ролей у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: воспитание, социальная роль, ребенок.

Summary. In this article an author examines and exposes the issues of the day of mastering of social roles in preschool childhood.

Keywords: education, social role, child.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку української держави, демократичні перетворення, глобалізація процесу соціалізації підростаючого покоління, загальноєвропейські тенденції щодо зближення освітніх орієнтирів з одночасним врахуванням їх особливостей об'єктивували необхідність перегляду методологічного підґрунтя педагогічної науки, на якому базуються уявлення про такий багатоаспектний феномен, як соціалізація дітей різних етнічних груп. Зміна соціально-економічних умов, втрата звичних ціннісних орієнтирів, суперечливий вплив різноманітних соціальних чинників негативно позначається на характері родинного та суспільного виховання представників різних культур. Нині в цих інституціях переважають прагматичні орієнтації, ділове спілкування домінує над особистісним, різнобічний розвиток підміняється інтенсивною інтелектуалізацією. Внаслідок цього знижено увагу до морально-духовного розвитку дитини дошкільного та молодшого шкільного віку як основного вектора її особистісного становлення.

Кожен із соціальних інститутів (сім'я, група однолітків у дошкільному закладі чи однокласників) виявляється альтернативними референтним джерелом, завдяки якому здійснюється вибір моделей соціальної поведінки. Агентами соціалізації виступають: сім'я (батьки, рідні – сестри, брати, бабуся, дідусь), дитячий колектив (однолітки, дитячі угруповання), дитячий навчальний заклад (вихователі, педагоги, дорослі). Процес соціалізації – це взаємодія типу «Я – Я», «Я – Ми», «Ми – Ми», яку дитина обирає та розвиває в особистісному зростанні.

Для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку сім'я була, є і завжди залишатиметься першим соціальним середовищем, яке визначає її особистісний стрижень, ціннісні орієнтації, уподобання, культуру. У перші роки життя вплив на дитину батьків, як найавторитетніших людей, є визначальним, безперечним, домінуючим. Те, що дитина в дитячі роки набуває у сім'ї, вона зберігає протягом усього подальшого життя. Важливість сім'ї як інституту виховання обумовлена тим, що в ній дитина знаходиться протягом значної частини свого життя, і за тривалістю впливу на особистість жоден із інститутів виховання не може порівнятися з сім'єю.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У нашому дослідженні ми базувалися на теоретичному підґрунті таких відомих фахівців проблеми статевої соціалізації, як В.Кравець, Д.Ісаєв, В.Каган, І.Кон, Т.Репіна, М.Юркевич та ін. Аналіз досліджень психологів, педагогів та соціологів дозволив з'ясувати, що предметом уваги науковців були різні аспекти означеної проблеми, зокрема – врахування у вихованні та формуванні особистості соціальної ситуації розвитку (Т.Алексєнко, В.Зеньковський, Л.Виготський, І.Зверєва, Г.Лактіонова, С.Литвиненко, І.Рогальська, Н.Сайко).

Думки українського педагога Г.Ващенко в його праці «Виховний ідеал» розкривають загальнолюдські і національні цінності, які необхідні у вихованні української молоді, формуванні майбутнього сім'янина. Він розглядає проблему статевої моралі і здорового побуту підростаючого покоління з позиції етнопедagogіки. Згідно його досліджень у галузі сімейного виховання, здорова українська родина і, насамперед, сердечні стосунки між чоловіком і жінкою, мають створюватися на ґрунті скромності, стриманості і вірності [4, с.26].

Мета статті – розкрити актуальні проблеми виховання соціальних ролей у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Одним з найважливіших інститутів соціалізації особистості та персональним середовищем її розвитку є сім'я, яка зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. «Сім'я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених традиціями, звичаями, моральними й правовими нормами стосунків між старшими й молодшими, батьками й дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й, зокрема, соціуму. До психологічних механізмів сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціонування персонального середовища розвитку дитини, відносяться її інтереси, потреби, смаки, прагнення; цілеспрямоване формування поведінки, що відбиває систему норм, схвалених суспільством» [7, с.205]. Значущість ролі сім'ї у соціалізації дитини, її переходу в світ взаємин з дорослими, ми знаходимо у спадщині В.Сухомлинського, який вказує на те, що «у сім'ї дитина пізнає багато речей, все для неї нове, все її хвилює: і сонячний зайчик у кімнаті, і казка про Івасика-Телесика, і барвистий метелик, і далекий ліс на обрії, і біла хмаринка в небі, і сива голова дідуся. Але відкривається перед дитиною й інша людина» [10, с.417]. Справжня мудрість батьків полягає в умінні дати дитині щастя. Щастя дитинства – це його комфортність, «змістовність дитячого життя, це розумна батьківська любов». Виходячи з необхідності врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, В.Сухомлинський вважав, що хлопці повинні отримувати «чоловіче виховання» (загартування, важка праця, допомога старшим і дівчаткам тощо). Дівчатка в свою чергу повинні отримувати «жіноче виховання». Практична діяльність В.Сухомлинського у Павлівській школі була орієнтована на формування шляхетних відносин між вихованцями різної статі. Цій проблемі він присвятив дуже багато наукових праць: «Книга про кохання», «Жіночість і кохання», «Моральна гідність жінки». Розділи книги дають можливість усвідомити шляхи підготовки молодої людини до кохання, до боротьби за особисте кохання.

Сім'я як найближче розвивальне й виховне середовище, орієнтує дитину на дорослого, його оцінки, знання і вчинки. Досвід сімейної соціалізації, здобутий у процесі різноманітної життєвої практики спілкування і взаємодії з батьками, розкривається та поповнюється з однолітками. Саме у сім'ї дитина отримує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться як поводитися в різних ситуаціях. Необхідність у підкріпленні конкретними прикладами, все, що бачить і чому вчиться дитина у дорослих, має співпадати з реальністю, а теорія з практикою. Характер і стиль виконання батьком та матір'ю їхніх статевоїх ролей у сім'ї справляють головний вплив на засвоєння цих ролей хлопцями й дівчатами. Здатність до гармонійної статевої поведінки не може формуватися поза сприйманням дитиною у її повсякденному житті чоловічої ролі батька та жіночої – матері [7, с. 34].

Дуже рано батьки починають заохочувати в дитині ту поведінку, яка традиційно вважається відповідною його статі та вимог соціуму. Словом і справою в свідомість дітей упроваджується набір правил поведінки «для хлопчиків» і «для дівчаток». Хлопчиків раніше починають привчати до стриманості в прояві почуттів, чим дівчаток. У будь-якій відповідній ситуації тато нагадає синові про те, як поводитися справжні чоловіки: не бояться темноти, подають руку мамі та сестрі, коли виходять з автобуса і т.д. Іноді в цілях виховання мужності батьки досить ліберально ставляться до забіякуватості сина, заохочують суворість, агресивність [8, с. 40]

З 5-6 років процес статевої соціалізації ускладнюється, оскільки зразками для наслідування діти вибирають книжкових і кіно-відео героїв: у дівчаток це принцеси, панночки, персонажі казок. Наслідування жіночим образам нерідко підштовхує дітей до розвитку художніх здібностей. Наприклад, зображаючи свою улюблену героїню, дівчатка пританцьовують, співають, розповідають власні твори. Все це говорить про натхненність статевої ідентифікації, підвищення естетичної культури дівчаток. У сучасних хлопчиків носіями чоловічої поведінки, на жаль, часто стають далеко не позитивні герої, персонажі мультфільмів, фільмів-бойовиків, комп'ютерних ігор. В результаті у поведінці хлопчиків частішали не такі нешкідливі, як здається на перший погляд, форми поведінки: зухвалість, грубість, які помилково розцінюються як прояви мужності [2, с.78].

У дитини старшого дошкільного віку зростає потреба відповідати сучасним нормам статевої та соціальної поведінки, спілкування і міжстатевої етики, знати статево-рольовий репертуар, що забезпечує успіх дитини у взаємодії з більш широким колом партнерів (дитина – близькі та незнайомі дорослі люди, дитина – однолітки, малюки). Сьогоднішня норма статевої поведінки відрізняється від традиційної демократичністю прояву якостей чоловіка або жінки, різноманітністю вибору лінії поведінки представників різних статей [10, с. 194].

«Сучасний освітній простір характеризується тим, що розпалося багато компонентів і структур виховного процесу. Та головне – зруйновано позицію відповідального ставлення дорослого співтовариства до дитинства. Звелися до мінімуму особистісні контакти дорослих і дітей. Батьківське піклування проявляється в основному у тому, щоб одягнути, нагодувати, влаштувати у престижну школу, тобто піклування наявне лише на споживацькому рівні» [3, с. 37]. Сьогодні позиція дорослих позначається відчуттями відчуженості і безпорадності: з одного боку, батьки, вчителі розводять руками, вказуючи на те, що нічого зробити з дітьми неможливо; з іншого – дітям стало все дозволено. Звичайно, що подібний стан не повсюдний. Дорослі не є однорідною групою, але в дорослому соціумі немає ефективно діючої системи моральних норм, яка встановлюється дорослим співавторством стосовно дитинства. Все це відбилосся на характері сучасного дитинства в цілому [9, с. 12].

На думку соціологів, процес засвоєння дітьми соціальних ролей може супроводжуватися багатьма порушеннями як у змісті, так і у формах вияву, у поєднанні різних рис та у часі їх появи. Педагоги у даній проблемі вказують на те, що у статево-рольовій соціалізації до значних ускладнень може призвести засвоєння ролей, які не відповідають здібностям і нахилам дитини. Тим часом засвоєння ролей, які дитині подобаються, але які не властиві її статі, може вести до кращого психічного пристосування, але до гіршого соціального. Через це важливо знайти оптимальне співвідношення між урахуванням індивідуальних особливостей дитини та спонуканням її до засвоєння загальноприйнятих стереотипів поведінки, яке призводить до конфлікту статевої самосвідомості. Його виникнення, це може спостерігатися в різних формах, зокрема у виборі дитиною ігор і іграшок, наданні рольових переваг у іграх, спілкуванні з ровесниками й дорослими, інтересах і діяльності, зовнішності, фантазіях, мріях, почутті задоволеності або незадоволеності щодо своєї соціальної ролі, ставлення до свого імені, загальних рис поведінки тощо.

Збіг рис поведінки дитини з відповідною статево-рольовою нормою звичайно знаходить схвальну оцінку оточення, і тому такі риси закріплюються. Розходження ж із нормою може мати досить різні наслідки. Наприклад, під тиском середовища несхвалювані занадто сильно виражені риси протилежної статі, яких дитина не може позбутися, можуть компенсуватися розвитком якоїсь однієї чи кількох схвалюваних оточенням рис. Ускладнює життя дитини і протилежна особливість – недостатня статево-рольова визначеність її поведінки, коли яскраво не виявляються ані чоловічі, ані жіночі риси. Стереотипи поведінки закріплюються, коли дитина набуває розуміння статевої постійності. Одержавши поняття про мужність і жіночість, діти починають враховувати ці знання при інтерпретації подій оточуючого життя [10, с.17].

В 4-5 роки відбувається перелом – жіноча модель змінюється на чоловічу, але для хлопчиків сама чоловіча модель недостатньо деталізована, як жіноча модель для дівчаток. По-друге, несприятливим фактором статево-рольової соціалізації хлопчиків є розмивання в сьогоденні меж мужності і жіночості в традиційному їх розумінні, їх зближення. В результаті цього виникають важкі колізії взаємодії традиційних чоловічих і нових статево-рольових стандартів. По-третє, виявляється визначна тенденція зниження авторитету батька і сім'ї, від чого чоловіча модель стає менш значущою для хлопчиків. Як відомо, зміни статевої ролі важко перенесли міські чоловіки. Коло суто чоловічих сімейних обов'язків під впливом благ цивілізації значно звузився. Деякі чоловіки, прийшовши з роботи, не знають чим себе зайняти. Тому на їх прикладі поведінки багато хлопчиків не можуть засвоїти якості мужності [9, с.167].

Наступним соціальним інститутом для старшого дошкільника є група однолітків у дошкільному закладі та однокласників у школі, в якій він здійснює свою модель соціальної та статевої поведінки. Структурними елементами соціалізації виступають дитячий колектив (однолітки, дитячі угруповання), дитячий навчальний заклад (вихователі, педагоги, дорослі). Дошкільний заклад, школа і дитячий колектив допомагають освоювати ті закони, за якими живе дорослий світ, способи існування в рамках цих законів. Саме в процесі задіяння інституціонального механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність і ширше – про довкілля, діти опановують досвід, практику взаємодії, спілкування, схваленої в суспільстві поведінки з представниками різних соціальних груп, у різних життєвих ситуаціях [6, с.78]. Сьогодні «дитячий колектив – це єдність особистостей, які цінують свою належність до значущого для них угруповання однолітків, своє

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

членство в групі. Вони охоче навчаються діяти разом, домовлятися, поступатися, укладати угоди, визнавати свої помилки, рахуватися з думкою інших, активно визначати свій статус у групі, радіти спільним досягненням» [11, с. 8].

Група дітей дошкільного закладу, за словами Т.Репіної, – це генетично найбільш рання ступінь соціальної організації дітей, де розвивається спілкування й різноманітні види спільної діяльності, «формуються перші стосунки з однолітками, що так потрібні для становлення особистості, розвивається соціальна перцепція». Група однолітків у дошкільному закладі, школі виконує низку педагогічних функцій: соціальне навчання, регулювання поведінки дитини на основі соціально ustalених норм, формування ціннісних орієнтацій, формування адекватної самооцінки дитини. Сама специфіка дитячої групи, її структурні, динамічні й функціональні характеристики, статус дошкільника в системі міжособистісних відносин є джерелом багатьох позитивних емоцій, які визначають її комфортність. Група однолітків представляє собою неформальні дружні групи, де можна не дотримуватися правил поведінки, бути самим собою. Лише світ, створений дітьми «для себе», повною мірою здатний надати їм простір для реалізації всього багатства соціальних та статевих ролей. Дитячий колектив надає різноманітні можливості побудови нових відносин із самим собою та з іншими, допомагаючи дитині зрозуміти себе, своє призначення, дозволяючи відчувати ризик і спробувати сили в ситуації змагання.

Здобуваючи практику відбору та активізації якостей, ухвалених дитячим колективом, дитина формує гнучкість, здатність пристосуватися до середовища, повагу до інших, розвиває впевненість у собі. «Дитина неодноразово спостерігає прояви почуттів між іншими людьми, відчуває на собі ці прояви і сама висловлює свої почуття. Взаємини з однолітками активізують певні особистісні якості дитини, взаємини дітей у колективі стають полігоном для перевірки й закріплення засвоєних соціальних норм». Проте дитячий колектив може активізувати й негативні якості дитини, стимулювати агресивність, надмірну гнучкість, підкорення більшості [7, с.207].

Аналізуючи позицію розвитку особистості, якій не притаманний сталий та єдиний тип поведінки, виникає необхідність орієнтації на систему цінностей, культурний та інтелектуальний розвиток, соціально-моральну позицію. Людині доводиться розширювати свій «репертуар» в залежності від життєвих обставин: чим засвоєно нею – тим більше позитивних ролей, більше в неї можливостей почуватися щасливою, реалізувати себе в житті, бути готового до випробувань.

Висновки. Найважлива проблема соціалізації старших дошкільників та молодших школярів вимагає створення ефективного розвивального соціального середовища, яке можливе лише в умовах активної взаємодії навчального закладу і сім'ї. Співпраця педагогів з батьками має будуватися на принципах системності, послідовності та безперервності, створення сприятливого клімату в означених соціальних інститутах, а впровадження інноваційних методик оптимізації процесу статевої соціалізації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку сприятиме реалізації означених психолого-педагогічних завдань.

Література

1. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Воловин // Вопросы психологии. - 1991. - № 4. - С. 74 - 82.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 1. - С. 130 - 137.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. - Полтава: Полтавський вісник, 1994. - 191 с.
4. Говорун Т. В. Стать та сексуальність: психологічний ракурс / Т. В. Говорун, О. М. Шарган - Кікінеджи. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. - 380 с.
5. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: моногр. / [А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш и др.]. - Л. : Альма-матер, 2006. - 368 с.
6. Кононко О. Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника / О. Л. Кононко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: сб. наук. пр. - К.: Пед.думка, 2000. - С. 234 - 238.
7. Кононко О. Л. Ціннісне ставлення до себе як складова соціальної компетентності дошкільника / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: сб. наук. пр. - 2005. - № 8. - С. 193 - 199.
8. Кононко О. Л. «Я у Світі»: нова світоглядна позиція / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. - 2009. - № 1. - С. 5 - 9.
9. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям. Вибр.тв. в 5-ти т. Т. 3. / В. О. Сухомлинський. - К.: Радянська школа, 1977. - С. 283 - 525.
10. Столярчук Л. И. Педагогические аспекты полоролевого воспитания / Л. И. Столярчук // Педагогика. - 2003. - № 5. - С. 38 - 44.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Б.А.Брилін, Е.Б.Брилін

Анотація. В статті теорії і практики розглядаються основи розвитку творчої самосвідомості майбутнього вчителя музики в контексті психолого-педагогічних та музикознавчих підходів.

Ключові слова: творча самосвідомість, майбутній вчитель, музика.

Аннотация. В статье теории и практики рассматриваются основы развития творческого самосознания будущего учителя музыки в контексте психолого-педагогических и музыковедческих подходов.

Ключевые слова: творческая самосознательность, будущий учитель, музыка.

Summary. This article is devoted to the problem of the basic of theory and practice of the development of the creative self – familiarization of the future teacher of music in the contest of the psyshology-pedagogical and music methods of approach.

Key words: development of the creative, future teacher, music.

Постановка проблеми. Серед численних теоретичних та навчально-методичних праць з проблеми дидактичного аспекту креативної діяльності і зокрема композиторської творчості, майже не зустрічається література, де б розглядалися питання формування творчої самосвідомості в цій галузі. Її відсутність помітна в більшості навчальних предметів, а також у повсякденній практиці учителя музики.

Теорія пізнання музичної творчості включає психологічний, педагогічний, соціологічний, соціальний, гносеологічний, естетичний, культурологічний аспекти. Кожен із таких аспектів може мати перевагу в конкретному випадку, однак з точки зору дослідників музичної діяльності, вони залишаються тільки певними передумовами для творчості. Дослідження даного процесу як складової частини загальної художньої творчості, передбачає розв'язання ряду специфічних завдань, пов'язаних з музичним мистецтвом.

Накопичені в сучасній педагогіці дані про розмаїття форм творчої активності дають підставу ставити питання про виховання гостро необхідних специфічних потреб особистісного рівня, оскільки вони складають основу творчого процесу.

У широкому розумінні слова творчість є активною взаємодією об'єкта й суб'єкта, в ході якого суб'єкт цілеспрямовано змінює довколишній світ, створює нове, соціально значиме у відповідності з вимогами об'єктивних закономірностей. Активно діючи, суб'єкт удосконалює самого себе тому, що творчість – це процес такої взаємодії суб'єкта і об'єкта, в якому суб'єкт активний, він змінює зовнішній світ, а об'єкт – це те, на що направлена діяльність, при цьому особливість об'єкта визначає характер діяльності. Суть творчого процесу полягає в тому, що митець надає об'єктам свою форму, яка відповідає вимогам довколишнього світу, робить можливим задоволення певних потреб, створює нове на матеріалі побаченого, вивченого раніше, перетвореного, синтезованого свідомістю і втіленого в життя. При цьому творчість не може здійснюватись відокремлено від проблем суспільства, вона вписується в певну систему соціальних відносин і завжди відображає характерні риси і проблеми суспільства.

Аналіз досліджень. Шлях до творчої досконалості проходить через засвоєння досвіду, накопиченого поколіннями. Поле прояву творчості розповсюджується на всі сфери людської життєдіяльності. Творчість має місце всюди, де творча уява комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л.Виготський відзначав, що коли розуміти творчість в її істинній суті, як створення нового, легко дійти висновку, що творчість притаманна всім більшою чи меншою мірою [2, с.33].

Творчий процес характеризується переходом кількості ідей і підходів до вирішення проблеми в їх своєрідну нову якість. Кожне значне творче або наукове відкриття – це якісний продукт мисленної діяльності.

Процес розвитку композиторського мислення передбачає виявлення можливостей творчої самостійності: здібності до генерування ідей, варіантів, способів дій, експериментування, самовираження. Творча самостійність виявляється також у пізнавальних процесах, таких як увага, сприйняття, уява, пам'ять, в емоційній і мотиваційній сферах. Композитор, створюючи нові музичні

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

образи, включає в них власний художній зміст (ідеї, емоційно-ціннісні відношення до дійсності, досвід творчої діяльності та ін.). Творча самостійність у такому випадку виявляється в тому, що творець, незалежно від впливу іззовні, синтезує власні враження, уявлення, знання в адекватному чуттєвому образі і далі об'єктивує ці внутрішні образи у відповідній музичній формі.

Формування творчої самосвідомості опосередковане специфічними рисами індивідуального бачення митця. Разом з тим музичне новаторство, яке виникає в результаті творчої діяльності, може бути як об'єктивним, так і суб'єктивним. Об'єктивна цінність визначається тоді, коли розкриваються невідомі закономірності нових музичних стилів, встановлюються і пояснюються зв'язки між ними при створенні творів мистецтва, які не мають аналогів в музичному мистецтві. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли музичний твір є новим для особи, яка його створила вперше для себе. Однак при цьому враховується важливість суб'єктивної творчості в тому сенсі, що вона є одним з показників зростання творчих можливостей. Творча діяльність завжди пов'язана із особистісним ростом, і саме в цьому полягає суб'єктивна цінність продуктів композиторської творчості, яка є високим ступенем діяльності через те, що передбачає осмислення нового, невідомого. Музична творчість будується не тільки на емоційній, емпіричній основі, а проявляється системою відображених у свідомості образів зовнішнього світу, виражених системою засвоєних знань, закономірностей, норм, оцінок та оригінальному їх використанні.

Процес творчості як прояв вищої форми психічної активності включає розгляд інших категорій психології, які розкриваються в ряді досліджень Б.Ананьєва, Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Медушевського, Є.Назайкінського, К.Тарасової, Д.Юника та інших.

Сучасна психологія має в своєму розпорядженні чималі дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру і стимулів діяльності індивідуума, що сприяють творчій діяльності. У перцептивних властивостях особи виділяються уважність, вразливість, сприятливість; в інтелектуальних – фантазія, досить високий рівень знань.

Музичний творчий процес має динамічний характер і тісно пов'язаний з фантазією як однією із функціональних складових механізму творчої дії. Поняття "фантазія" – це невимушене, довільне оперування чуттєво-образними уявленнями, зміна у мисленні образних зв'язків, якості, взаємовідношень, розмірів музичної форми. Фантазія в музичній творчості розглядається як гра музично-слухових уявлень, практично не обмежених часом і відокремлених одне від одного. Однак музичне фантазування є лише часткою гри, окремим моментом художньої творчості і залежить від здібностей, творчого мислення митця та накопичення музичних вражень, залежних від естетичного сприймання композитора.

Сприймання композитора цілеспрямоване, воно свідомо і несвідомо відбирає із звукового потоку враження, близькі до естетичного ідеалу, смаку, художнього задуму, а також способу вирішення творчих завдань. Послугуючись певними творчими знахідками, прийомами, переосмислюючи їх, композитор входить у нові сфери творчості або створює своє, протилежне сприйняттю.

Розрізняються такі види сприймання композитора: реально-слухове, коли музика сприймається в акустичному звучанні, на слух; зорово-слухове, коли уявлення про реальне звучання виникає за допомогою внутрішнього слуху при читанні записаних нот; уявлено-адекватне, коли композитор свідомо, без наочних зв'язків з об'єктом творчості, викликає у себе уявлення про реальне звучання твору у відповідності з його об'єктивним темпом; уявно-символічне, коли композитор умовно перетворює в своїй слуховій уяві реальне звучання символів твору чи його фрагментів у змістовній формі.

За цих умов можливе прискорення або уповільнення темпів, згортання або розгортання музичного матеріалу, зіставлення або протиставлення елементів музичної виразності, розширюючи або скорочуючи їх тривалість, а також комбінуючи різні типи перебудови. Все це дозволяє творчій фантазії композитора вільно оперувати музичним матеріалом, переводячи його на реально-слуховий план.

Художня фантазія – це здатність митця створювати художній образ, який є результатом синтезу знань, вражень, переживань, набутих у процесі всебічного пізнання життя. Ми стверджуємо, що кожний мистецький твір це авторський витвір. Але витвір, якому передують процес вивчення життя, знайомство з людьми, узагальнення вивченого матеріалу, і, як результат напруженої творчої роботи, з'являється художнє переосмислення певних життєвих явищ, розкриваються нові риси людського характеру, народжується художній образ.

Важливим аспектом процесу композиторської творчості, який потребує дослідницько-педагогічного аналізу, є закономірності співіснування свідомого і несвідомого. В процесі композиції одночасно задіяні різні пласти свідомості і підсвідомості. Ті процеси, що здаються такими, які не

беруть участі в роботі свідомості або є винятком, існують в підсвідомості і проходять свій еволюційний шлях, перетворюючись із несформованого в чітко сформоване. Особливо яскраво включається робота підсвідомості в моменти емоційного захоплення композитора музичною творчістю, яке називають "натхненням". Підсвідомість, активно взаємодіючи із свідомістю, вирішує творчі завдання без вольових зусиль митця.

Є.Денисов наголошував: "Композитору здається, що він може повністю контролювати свою роботу на всіх етапах, однак ми часто потрапляємо в такі ситуації, коли якісь деталі твору раптом з'являються в нашій свідомості абсолютно готовими. Причому, частіше за все ті деталі, про які в даний момент менше всього думали. При композиційному процесі одночасно вступають у роботу різні шари людської свідомості, а роль підсвідомого виростає до найвищого ступеня" [3, с. 13].

Важливим фактором є активізація емоційної і раціональної сфер композитора, де єдиною ланкою виступає уява. Вона відіграє особливу роль у творчій діяльності і успішно розвивається у процесі цілеспрямованого педагогічного управління. Так у процесі музичної діяльності проходить кілька етапів формування музичних уявлень: розпізнавання, відтворення, довільне оперування наявними уявленнями, виокремлення компонентів, включення їх у нові комбінації, створення на їхній основі нових образів.

Уява – одна із здібностей продукування нових образів. Особливість уяви може бути усвідомлена, враховуючи характер пізнавальної діяльності як засобу переносу знань з однієї сфери в іншу, як своєрідного стану чуттєвого та раціонального, де мислення відіграє роль програми, а чуттєвий матеріал виступає як основа мислення. Дослідження пізнавальної ролі уяви передбачає виявлення її особливостей. Специфіка уяви обумовлена тісним зв'язком з усіма видами пізнання і їх розмежування неможливе. Саме ця обставина і є причиною виникнення тенденції до заперечення існування уяви як особливої форми відображення. Вона виступає репрезентантом спільної діяльності існуючих вражень, уявлень, пам'яті та мислення, відтворюючи нові образи.

Одна з рис, характерних для уяви, полягає в тому, що вона пов'язана не лише з мисленням, але й з чуттєвими даними. Уяви немає без мислення, яке не зводиться лише до логіки. В ній завжди передбачається перетворення чуттєвого матеріалу. Специфіка уяви може бути розкрита лише у тому випадку, коли вдається з'ясувати той синтез, ту єдність логічного і чуттєвого, яка і є її природою.

Важливо відзначити також, що уява – це і створення нових образів, перетворення минулого досвіду. "Уява, – зазначає С.Рубінштейн, пов'язана із можливістю та необхідністю створювати нове". Уява – це перетворення існуючого, що здійснюється в образній формі [6, с.269]. Для того, щоб уява не перетворилась у безплідну гру розуму, композитори повинні дотримуватись деяких обмежувальних умов. До таких умов належать, по-перше, урахування зв'язку новоутвореного в уяві з існуючою дійсністю, по-друге, з'ясування того, наскільки образи уяви є оригінальними, досконалими або, навпаки, абсурдними. Співвідношення образів уяви із дійсністю визначається реальними завданнями та метою діяльності.

Цілеспрямована композиторська діяльність ґрунтується на "передчутті" музичного образу, "передбаченні" інтерпретації художнього задуму. Специфікою його музичного мислення є уявне перетворення задуму в продукт творчості – послідовний розвиток звукового матеріалу.

Перетворення музичних цінностей в духовний потенціал особистості вимагає орієнтаційних дій, направлених на формування еталонних образів і ціннісних критеріїв, та зіставлення сприйнятого з еталоном, а також усвідомлення і вираження свого емоційного відношення до нього. Така діяльність веде до формування здатності оцінювати.

Психолого-педагогічні дослідження О.Леонтьєва свідчать про розвиток, який характеризується як різновид орієнтованих дій, що забезпечують застосування необхідних знань і вмінь. На основі цього формулюється принцип розвитку, який полягає в навчанні виконувати потрібну дію за допомогою зовнішніх прийомів, котрі стають внутрішнім надбанням особистості. Розкриваючи механізм розвитку, О.Леонтьєв відзначав велику роль у цьому процесі функціональних зв'язків вищої нервової системи, що становить стійкі рефлекторні об'єднання [4, 89].

Музичне мислення пов'язане з проблемою асоціативних процесів, Г.Кечхуашвілі, О.Костюк, Г.Орджонікідзе відзначають, що моментом музичної творчості є створення асоціативних зв'язків – "музичної синестезії". Виступаючи в якості конкретної наочної ілюстрації, уявлення сприяє розкриттю музично-образного змісту. Внаслідок уявного зіставлення і наближення різних музично-слухових уявлень відбувається відкриття нових звукових якостей музичного образу.

Центральними аспектами музичної творчості Б.Яворський вважав створення відповідних педагогічних умов, творчої атмосфери в процесі навчання. Вихованці мають бути поставлені в умови, що сприяють безпосередній творчості [7, с. 130]. У прагненні створювати організаційні умови слід

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

вбачати систему педагогічних прийомів, що спонукають до творчості. В його підході до творчого розвитку вимальовуються дві основні лінії: емоційна – освоєння музичної мови і раціональна – пов'язана з розвитком мислення. Здійснення переходу від елементарної, інтуїтивної творчості через активну музичну діяльність – до більш високого ступеня розвитку, свідомої творчості. Основана на глибокому розумінні музичної психології педагогічна система Б.Яворського має діалектичний характер: від споглядання живої дійсності через активний процес сприймання – до творчого освоєння життя засобом музики.

Серед наукових праць Б.Асаф'єва чільне місце займають питання музичної освіти і виховання, де автор звертає увагу на розвиток музичної обдарованості шляхом творчої імпровізації. Під "творчим даром" Б.Асаф'єв розумів спроможність творення, комбінування музичного матеріалу, вибір імпульсу до творчості ("образна ідея", "емоція-образ", "музична інтонація", "технологічні деталі" та ін.). Найпростішим, елементарним імпульсом до творчості, на його думку, було вміння зацікавити учнів створенням підголосків або варіанти наспіву, гармонічного звороту, тембру. Виклик творчого імпульсу – це прагнення менше споглядати, механічно виконувати задане, самостійно створювати своє. Увага повинна зосереджуватися на творчій діяльності: сприйманні, виконанні, творенні музики.

Б.Асаф'єв зауважував, що "композиторство" не повинно обмежуватися спеціалізацією і пільгою для особливо обдарованих. Ця помилка старої музичної педагогіки повинна бути виправлена, оскільки у більшості людей є в потенціалі задатки композиторського дару. З педагогічної точки зору, найбільш складним завданням є зростання життєвої енергії, винахідливості, художньо-організаційних здібностей, активізація музично-творчого інстинкту, які повинні супроводжувати один одного протягом всієї роботи [1, с. 31].

Оскільки реалізація музичного твору забезпечується його озвученням, виконанням, композиторська і виконавська творчість об'єднані спільною метою – призначенням для слухача. Відповідно до цього С.Раппопорт у стан проходження таких етапів музичної творчості включає: а) побудову музичного твору в свідомості автора; б) у нотному записі; в) ідеальне уявлення, сформоване в свідомості виконавця під впливом нотного тексту; г) звуковий стан в акустичних процесах виконавця; д) стан сформованості в свідомості слухача під впливом процесу виконання [5, с. 20]. Кінцевий наслідок музичної творчості стає фактично досягненням індивідуальної свідомості, набуваючи нового змісту, естетичного значення, виконавської інтерпретації сприймання та оцінки слухачем.

Отже, характер формування установки на процес творчості включає три основних рівні: перший – репродуктивний, в якому отримують розвиток сприймання, емоції, уявлення; другий – асоціативно-комбінований, в якому отримує розвиток інтелектуальна діяльність на основі оперування ідеальними образами й асоціативними мислительними процесами; третій – творчо-конструктивний, який забезпечує широкий асоціативний ряд у сполученому вигляді, що веде до створення емоційно насиченого, усвідомленого образу та переходить від внутрішньої уяви через образне мислення до активної установки на творчість.

На основі аналізу наукових досліджень можна дійти висновку, що діалектика творчості – це єдність протилежних тенденцій: першої – критичної, яка передбачає руйнацію застарілих уявлень і форм; другої – твірної, внаслідок якої елементи руйнівних форм використовуються в нових зв'язках і утвореннях.

Формування творчої особистості вчителя музики пов'язане з активною музичною діяльністю, умінням ефективно використовувати теоретичні знання та успішно їх реалізовувати в нових видах практики.

Даний процес потребує застосування організаційних та дидактичних дій: побудову навчання на підставі чітко визначеної кількості завдань, які створюють основу для закріплення теоретичних знань; встановлення оптимальних співвідношень між завданнями дидактичного і творчого типу, визначення їх взаємозв'язків на роздільному, паралельному, взаємодіючому плані; визначення специфіки творчих завдань, їх послідовності та регламентації.

Побудову дидактично-методичного комплексу забезпечують:

- загальні психолого-педагогічні умови освоєння способів і прийомів творчих навичок та вмінь;
- створення інтегративної системи реалізації різних видів музичної творчості.

У навчальному процесі важливо застосовувати різноманітні підходи до розв'язання поставленої проблеми шляхом освоєння теоретичних і практичних дисциплін. Базою навчально-творчого комплексу визначають такі види творчої діяльності: підбір на слух акомпанементу до заданої мелодії, інструментовка й аранжування, хорова аранжировка, імпровізація, композиція.

Активуючий характер методики обумовлюється наступними музико-дидактичними принципами: застосуванням традиційних та інноваційних методів творчості; систематичністю, поступовістю ускладнення творчих завдань; впровадженням ефективних прийомів та способів музичної творчості; орієнтацією на досвід народної, класичної, сучасної технології композиторської творчості; розвитком компонентів музичного слуху, уяви, здібностей на репертуарі багатоголосних хорових та інструментальних творів; індивідуальним підходом до формування навичок композиторської творчості.

Використання комплексу специфічних форм і методів передбачає стимулювання творчої активності студентів, водночас підвищення ефективності засвоєння ними програмового матеріалу. Застосування методів оцінювання й аналізу творчих завдань за відповідними критеріями забезпечує успішність формування умінь і навичок на певних етапах навчання.

Система розвивального навчання сприяє: по-перше, засвоєнню програмового матеріалу з навчальних дисциплін; по-друге, оптимізації процесу формування професійних умінь майбутніх вчителів музики загалом. Максимально пов'язуючи знання з теоретичних і практичних дисциплін, для успішного вирішення завдань формування навичок композиторської творчості реалізуються принципи інтеграції, диференціації, системності, які становлять концептуальну основу вдосконалення методів фахової підготовки учителя нового типу.

Оскільки підготовка учителя музики – це моделювання навчально-творчої діяльності в школі, то вона має у своєму складі відповідні компоненти загального навчального процесу. У даному разі такими складовими компонентами досягається педагогічна мета формування вмінь і навичок роботи з учнівськими художніми колективами. Визначені дисципліни складають навчально-творчий комплекс, який забезпечує прогрес підготовки до різних форм роботи зі школярами.

Висновки. Творча діяльність, не являючи собою суму узагальнених сталих процесів, представляє динамічну систему, в якій творчий пошук відбувається в континуумі: свідомість – підсвідомість. На рівні підсвідомості зберігається пасивний інформаційний запас, який включається в дію з естетичними емоціями, відчуттями та іншим, контролюючи творчий процес загалом.

Таким чином, основна концепція сучасних психолого-педагогічних досліджень зводиться до необхідності вивчати індивідуальні особливості творчого самовираження, здійснювати пошук шляхів і способів, що сприяють його активізації у майбутнього вчителя музики, стимулювати діяльність інтелектуальної і чуттєвої сфери, формувати інтерес до творення музики.

За допомогою психолого-педагогічних компонентів здійснюється: пошук розв'язання музично-творчих завдань; виявлення індивідуальних особливостей творчого розвитку майбутнього фахівця; визначення принципів суміщення педагогічної і музичної творчості в педагогічній діяльності.

Література

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд. 2-е. / Б. В. Асафьев. - Л. : Музыка, 1973. - С.20-95.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : Кн. Для учителя. 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – С. 22-93 с.
3. Денисов Э.В. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники / Э. В. Денисов. – М. : Сов. Композитор, 1986. – 205 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии, 1974. - №4. – С. 87-97.
5. Раппопорт С.Х. Семиотика и язык искусства / С. Х. Раппопорт // Музыкальное искусство и наука: Сб. ст. Вып. 2 / Сост. С.Х. Раппопорт. – М. : Музыка, 1973. – С. 15-22.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1976. – 416 с.
7. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка. 2-е изд., доп. / Ред. И сост.: И.С. Рабинович / Б.Л. Яворский. – М.: Сов. Композитор, 1972. – С. 115-133.

ЯКІСНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА – ПІДґРУНТЯ УСПІШНОСТІ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

М.С.Вашуленко

***Анотація.** У статті йдеться про важливі складові правильного мовлення дошкільників, яке є найважливішою передумовою успішного шкільного навчання. Подано поради для вихователів, з якими доцільно ознайомити батьків дошкільників.*

***Ключові слова:** мовленнєвий розвиток; фонетичний слух; звуковий аналіз; збагачення словникового запасу; граматично правильне мовлення.*

***Аннотация.** В статье речь идёт о важнейших составляющих правильной речи дошкольников, которая является важнейшей предпосылкой успешной школьной учёбы. Даны советы воспитателям, с которыми целесообразно ознакомить родителей дошкольников.*

***Ключевые слова:** речевое развитие; фонетический слух; звуковой анализ; обогащение словарного запаса; грамматически правильная речь.*

***Abstract.** The article discusses the important elements of correct speech preschoolers, which is an essential prerequisite for successful schooling. Filed tips for teachers, which should inform parents doshkilnykiv.*

***Key words:** speech development, hearing phonetic, sound analysis, vocabulary enrichment; grammatically correct movlennya.*

Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості взагалі і, зокрема, її готовності до шкільного навчання. Спостереження свідчать, що нерідко про рівень готовності дитини до шкільного навчання судять за тим, якою мірою вона в дошкільному віці опанувала елементи грамоти: скільки букв вона знає і вміє впізнавати їх у таблиці алфавіту, в окремих словах або в тексті; чи вміє читати склади, найпростіші за графічною будовою слова; у кращому випадку перевіряючого цікавить, чи вміє вона відтворювати звуки в почутих словах. Інші види мовленнєвих умінь, які становлять справжню основу успіхів майбутньої навчальної діяльності першокласника, і передусім мовленнєвої, інколи залишаються поза увагою тих, хто готує його або приймає до школи.

Доцільно взяти до уваги те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема, теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань [4]. Саме вони лягли в основу розвитку зв'язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше – на зразок. Теорія мовленнєвої діяльності послужила поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших школярів, підлітків; її основні ідеї, пов'язані з чотирма фазами породження зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами у навчанні мови [1; 6].

З огляду на зазначене в роботі зі старшими дошкільниками, спрямованій на підготовку їх до систематичного шкільного навчання з шестирічного віку, у сфері мовленнєвого розвитку необхідно приділити увагу насамперед цим його найістотнішим складовим, оскільки від них будуть значною мірою залежати успіхи шкільного навчання, в основі яких лежать такі види мовленнєвих дій, як слухання з розумінням почутого (аудіювання), говоріння, читання і письмо. Саме за цими параметрами дитячого мовлення ми й побудуємо наші методичні рекомендації для вихователів дошкільних установ, з якими варто в доступній, популярній формі ознайомлювати батьків.

Перша складова системи роботи над мовленнєвим розвитком дошкільників полягає в удосконаленні дитячої звуковимови, розвитку різних сторін мовленнєвого слуху, що забезпечує успішне аудіювання і правильне говоріння. У цій роботі маємо враховувати такі основні моменти: по-перше, до школи приходить частина дітей-шестирічок з недосконало сформованими органами мовлення, з так званими, органічними вадами вимови. Вони потребують кваліфікованої логопедичної допомоги, яку з відомих причин не завжди, особливо в сільській місцевості, зможуть отримати. Тому вихователі дошкільних закладів мають опанувати основні прийоми постановки в дитячій вимові тих чи інших проблемних звуків; по-друге, в групі, де виховання здійснюється українською мовою, приходить частина дітей, які в сімейному оточенні спілкуються іншою мовою – російською, угорською, польською, кримськотатарською та ін. У цих випадках вихователь обов'язково має враховувати, що рівень аудіювання у таких дітей буде набагато нижчим, ніж їхніх українськомовних

ровесників. По-третє, не можемо не брати до уваги впливів на дитячу вимову діалектного середовища.

Нагадаємо про найважливіші правила вимовляння звуків, характерних для української літературної мови.

Голосні звуки в українській мові здебільшого вимовляються чітко, повноголосо, не піддаючись як у наголошеній, так і в ненаголошеній позиціях помітній редукції (скороченню). Це стосується голосних [а, о, у, і]. [х] [х] Наприклад, у словах *молоко, корова, ріка, русалка* та ін. ці звуки і під наголосом, і перед наголошених та після наголошених складах вимовляються практично однаково – чітко, без будь-якого наближення до інших звуків. Тому наявність у дітей з російськомовних сімей так званого „акання” – „карова”, „сабака”, „вагонь” тощо помітно знижує його культуру у сфері звуковимовляння і навіть може негативно впливати на розуміння висловленого.

З-поміж голосних взаємно наближаються у вимові тільки звуки [е] та [и] в ненаголошеній позиції: *с[еу]ло, л[іе]мон, з[еи]мля* та ін. Тому чітке вимовляння цих звуків, особливо це спостерігається під час читання, звичайно, є помітним для українського слухача, однак істотно не впливає на розуміння почутого і на загальну мовленнєву культуру такою мірою, як це маємо у наведених вище прикладах зі звуком [о].

У системі приголосних вихователі мають пам'ятати про таку важливу особливість української мови, як збереження дзвінкості парних дзвінких звуків [б, г, ґ, д, д', ж, з, з', дж, дз, дз'] у кінці слів і в позиції перед наступним глухим звуком. Наприклад, у словах *дід, віз, лід, діжка, казка, слизько, їдьте, тедзь* ці звуки не можна замінювати парними глухими, як це, наприклад, є нормою в російській і польській мовах. Тільки в не багатьох словах допускається „оглушення” дзвінкого приголосного [г] – ле [х] ко, во [х] ко, ми [х] тіти.

Важливим умінням щодо звуків мовлення є **опанування дітьми елементарного звукового аналізу слів, нескладних за звуковим складом**. Під елементарним звуковим аналізом треба розуміти уміння послідовно і правильно назвати в слові звуки. Наприклад: дим – [д и м], дім – [д і м], лось – [л о с'], літо – [л' і т о], [л' а л' к а].

У цій роботі важливо навчити дітей розрізняти звуки на слух, правильно відтворювати парні твердий та м'який приголосні звуки задалегідь до того, як вони ознайомляться з відповідною буквою, якою ці два різні звуки позначаються. Якщо, скажімо, дитина чує у слові *лимон* перший звук [л], а в слові *літак* – звук [л'] і коротко, без призвуку голосного звука їх відтворює, то можна бути певним, що в майбутньому шкільному навчанні у неї не буде проблеми в опануванні і читання, і грамотного письма.

Серед дітей дошкільного віку і шестирічних першокласників поширеною є гра-змагання в доборі якомога більшої кількості слів на певну літеру. Буде дуже добре, якщо в основі цієї гри було покладено і звуки: „Доберіть слова, які розпочинаються звуком [н] – *небо, намисто, наш, Наталка, новий*”. „А тепер доберіть слова, в яких на початку вимовляється звук [н'] – *ніс, Ніна, ніжний, нічний*. Візьмімо до уваги, що в будь-яких вправляннях, в основі яких лежить добір слів за певною фонетичною ознакою (за кількістю звуків, складів, першим чи останнім звуком у вимовленому слові, наголошеним звуком тощо) доцільно спонукати і спрямовувати дітей до того, щоб вони добирали слова, які належать до різних частин мови, не вживаючи, звичайно, цього терміна, але орієнтуючи їх на різні лексико-граматичні питання та відповідну семантику слів. Наприклад: „Доберіть слова зі звуком [л'], які відповідають на питання: *що?* – назви місяців (*липень, листопад, лютий*), пори року (*літо*); *хто?* – (*вихователька, лікар*); *який?* (*лівий, кольоровий*); *що робить?* (*малює, літає*) тощо”.

Слід мати на увазі, що вправи на добір слів із заданим початковим чи кінцевим звуком, на впізнавання заданого звука в середині слів треба розглядати як частковий звуковий аналіз слова, який є надзвичайно важливим підготовчим умінням на шляху до повного звукового аналізу – послідовного і автономного називання звуків у почутих словах. Не можна при цьому обминати відомі дітям загальнонавчальні слова, до складу яких входять „проблемні” щодо вимовляння звуку – *жук, машина, коза, гудзик, дзьоб* та ін.

Наступна проблема, пов'язана з мовленнєвим розвитком дошкільників, стосується поповнення їхнього словникового запасу. Успішне збагачення, уточнення й активізація дитячого словника може бути забезпечене шляхом застосування цілої низки спеціальних, відомих у методиці навчання мови, вправ, з-поміж яких найдоступнішими і найпродуктивнішими для застосування в роботі з дошкільниками, на наш погляд, є **словниково-логічні** вправи. Їх результативність полягає не тільки в кількісному нарощуванні словникового запасу дітей, а й у їхньому загальному розумовому розвитку, в умінні розв'язувати прості логічні задачі, що постійно постають перед дітьми 3-5-річного віку у процесі пізнання ними навколишнього світу. Наприклад, знаючи, що *малина, смородина, агрус*

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

– це *кущові ягоди*, діти легко віднесуть за зовнішніми ознаками і ті, що побачать уперше, скажімо, *калину, чорноплідну горобину, порічки*. Або маючи в своєму словниковому запасі загальну (родову) назву *метали*, яка стосується добре відомих дітям її видових назв (*залізо, золото, срібло*), діти віднесуть до металів за зовнішніми фізичними ознаками і *сталь, алюміній, мідь* тощо.

Отже, словниково-логічні вправи на взаємне співвідношення родових (загальних) і видових (часткових) понять, вилучення „зайвого” з ряду однорідних понять (слів), на доповнення, поширення логічного ряду, протиставлення предметів за певними ознаками (зовнішніми і внутрішніми) є одним із простих для застосування навіть у домашніх умовах, у побуті дуже ефективним засобом загально розумового і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Наведемо низку доступних для 5-6-річних дітей загальних (родових) назв, коло яких можна поступово розширювати за рахунок усе нових видових, конкретних найменувань чи ознак:

гриби – це *опеньки, лисички, масляки підосичники, грузді ...*

ягоди – це *малина, смородина, ожина, полуниця, суниця ...*

овочі – це *помідор, огірок, картопля, цибуля, гарбуз, капуста ...*

меблі – це *стіл, стілець, шафа, диван, тумбочка, табуретка ...*

одяг – це *пальто, плащ, сорочка, штани, кофта, светр ...*

Перелік цих логічних рядів можна продовжити такими родовими назвами, як: *взуття, навчальне приладдя, посуд, птахи, комахи, звірі, музичні інструменти, квіти, дерева, кущі* та ін. При цьому треба мати на увазі, що перелічені й інші родові назви мають різний рівень взаємної залежності. Наприклад, слово (поняття) *тварини* охоплює весь тваринний світ, у тому числі *риб, звірів, комах, домашніх тварин, птахів, плазунів*, які є для цього поняття видовими назвами. А *птахи* є родовою назвою для диких і свійських птахів. Так само слово *рослини* охоплює весь рослинний світ, а *квіти* для нього є видовою назвою, будучи водночас родовою для *троянди, айстри, чорнобривців, жоржин* тощо.

Треба не забувати, що під поняття *родові* і *видові* назви підпадають і прикметникові форми, що характеризують добре відомі дітям предмети з різних боків: кольору, смаку, розміру, форми, матеріалу, ваги, різних фізичних якостей. Тому, користуючись назвами ознак предметів, можна пропонувати дітям виконати цілу низку словниково-логічних вправ, в основі яких лежать важливі розумові операції зіставлення і протиставлення, вилучення „зайвого”, продовження логічних рядів, всебічної характеристики добре знайомих дітям предметів, явищ, природних об’єктів, наприклад.

– Продовжіть речення:

Помідор червоний, а огірок ...

Перець гіркий, а лимон ...

Залізо тверде, а глина ...

Молот важкий, а вата ...

Глечик із глини, а стіл ...

Річка широка, а струмок ...

Море глибоке, а струмок ...

– Поміркуй і скажи, що чим роблять:

Ручкою пишуть, а пензликом ...

Пилкою пиляють, а сокирою ...

Лопатою копають, а граблями ...

Голкою шують, а ножицями ...

– Доповни сказане за змістом:

Сорока стрекоче, а зозуля ...

Соловей тьохкає, а ворона ...

Кінь ірже, а корова ...

У корови теля, а в кобили ...

У курки курча, а в качки ...

В овечки ягня, а в кози ...

– Вилучи зайве слово:

Зозуля, синиця, горобець, метелик, шпак.

Олівець, пенал, ручка, зошит, молоток, лінійка.

Картопля, слива, гарбуз, цибуля, помідор, огірок.

Широкий, довгий, глибокий, вузький, солодкий.

– Упізнай предмет за цими словами:

Він білий, сипучий, солодкий.

Вона рідка, прозора, чиста, смачна, джерельна.

Воно прозоре, чисте, тепле, буває холодне, морозне.

Безумовно, з приходом дитини до школи зміст початкового навчання рідної мови та інших навчальних предметів просуватиме її далі у пізнанні навколишнього світу і не обмежуватиметься сприйняттям й усвідомленням суто зовнішніх ознак предметів і явищ. Навчальні тексти букваря, читанки, підручників з природознавства, математики вводитимуть учнів у внутрішній світ предметів живої і неживої природи. Вони поступово почнуть вирізняти з-поміж різних ознак не тільки зовнішні (колір, розмір, вагу, смак, красивий, чорнявий, голубоокий тощо), а й внутрішні, такі, що відображають риси характеру, спосіб пересування, силу та ін. Наприклад: *швидкий – повільний, сміливий – боязливий, щедрий – скупий, ввічливий – нечемний* тощо.

У спілкуванні з дорослими дошкільники повинні мати можливість активно вживати в своєму українському мовленні ті слова, які в шкільному навчанні стануть для них загальнонавчаними на різних уроках, скажімо: *олівець, гумка, фарби, пензлик, термометр, папір, крейда, портфель, годинник, хвилинка, червоний* та ін. Засвоєння дітьми цієї навчальної та іншої лексики в українському звучанні позбавить учителя в процесі шкільного навчання необхідності витратити навчальний час на переучування, усунування з дитячого мовлення ненормативних слів, введення до їхнього словника власне української лексики.

Робота над реченням як основа розвитку говоріння. Проводиться вона виключно в усній формі, тому й сприяє передусім умінню висловлюватись. Найголовніше аудіативне вміння щодо речення полягає у виділенні речень з мовленнєвого потоку. Діти мають усвідомити, що люди висловлюються, спілкуються між собою за допомогою речень. Тільки в реченні може бути висловлена певна думка. Хоча речення в мовленні зв'язані між собою, все ж їх можна виокремити, орієнтуючись на завершеність думки та інтонації. Вправи, спрямовані на вироблення у дітей уміння виділяти почуті речення з мовленнєвого потоку. Сприятимуть усвідомленню ними найістотнішої ознаки цієї основної одиниці мови і мовлення, удосконалюватимуть мовленнєвий слух, зокрема інтонаційний, формуватимуть граматично правильне мовлення.

1. Послухайте уважно. Скажіть, скільки речень ви почули. Повторіть останнє речення.

– *Весною ми пішли до лісу. Там кожне дерево співало свою пісню.*

– *У носатого Івана одержина дерев'яна. Він у чистім полі ходить і по ньому носом водить.*

– *Поблискують черешеньки в листі зелененькім. Черешеньки ваблять очі діточкам маленьким.*

– *Був морозний ранок. Кругом тиша. Раптом у шибку хтось постукав.*

Жив собі дід Андрушка. А в нього була баба Марушка. А в баби – дочка Мінка. А в дочки – собачка Фінка.

2. Вправи на розрізнення завершених і незавершених речень, спрямовані на усвідомлення дітьми інтонаційної і змістової цілісності речення.

Скажіть, що з того, що ви почули, є реченням, а що – ні.

Малята готуються до свята.

Вони зібралися в актовій ...

Тарасик запросив на свято маму.

Мама пошила йому нову ...

Хлопчик подякував мамі за ...

Він одягнув на свято нову сорочку.

Як бачимо, запропонований матеріал становить зв'язну розповідь. Це допомагає дітям ситуативно доповнити незавершені речення. У випадках, коли речення є розрізнені за змістом, то їх завершення може мати різні варіанти, до реалізації яких слід заохочувати дітей, показуючи їм різні можливості змістової сполучуваності слів. Наприклад:

Петрик пасе на лузі (гусей, теля, козу, корову, овець).

Корисними для розвитку говоріння є вправи на завершення складних речень. Вони розвивають у дітей асоціативне мислення, спонукають до добору відповідних слів і надання їм відповідної граматичної форми.

Доповніть речення.

Ми пішли до лісу, щоб ...

Діти припинили гру, бо ...

На морі я побачив, як ...

Гор з Оксанкою побували в полі, де ...

Я виготовляю аплікацію, щоб ...

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Більше простору для дитячої мовленнєвої творчості дають вправи, які лише узагальнено орієнтують на побудову речень, наприклад:

– Складіть речення, щоб у ньому були слова:

- а) *мама, спекла;*
- б) *тато, наловив;*
- в) *бабуся, рукавички;*
- г) *дідусь, капелюх;*
- д) *овечка, ягня.*

– Складіть речення про те:

- а) *що можна побачити в небі;*
- б) *що можна почути або побачити на концерті;*
- в) *за чим спостерігають на стадіоні;*
- г) *що рухається по дорозі;*
- д) *що відбувається на світанку (навесні, восени, взимку) тощо.*

Пропоновані вправи, безумовно, не вичерпують усіх можливостей розвитку мовлення дошкільників, але вони можуть слугувати певним орієнтиром для групової й індивідуальної роботи з дітьми щодо удосконалення їхнього звуковимовляння і фонетичного слуху, збагачення й активізації словникового запасу, формування граматично правильного мовлення.

На завершення висловимо низку порад, з якими вихователям доцільно ознайомити батьків і самим узяти до уваги.

Не допускайте у спілкуванні з дітьми спотвореного вимовляння слів, підлаштовуючись до їхньої недосконалої вимови. Дитина з логопедичними вадами повинна чути тільки правильну форму слова.

Якщо дитині не вдається вимовляння певного звука, спробуйте доступно пояснити їй необхідну дію мовленнєвих органів.

Вивчіть з дитиною кілька скоромовок; привчайте її вимовляти скоромовку швидко, чітко відтворюючи всі звуки.

Виховуйте у дитини увагу до звукової будови слів; навчіть виділяти перший і останній звуки в слові (звертаючи увагу на м'які приголосні), впізнавати окремі звуки в середині слів. Заохочуйте дитину до гри в лова, до словотворення за допомогою найпоширеніших префіксів, суфіксів (без уживання термінів), наприклад: малювати – намалювати – домалювати – перемалювати ; ріка – річка – річенька.

Спонукайте дітей до запитань. Терпляче відповідайте на них. Прислухайтеся, чи дитяче запитання звучить правильно, і тільки тоді відповідайте на нього. Інколи запитуйте: „А ти як думаєш?”

Використовуйте для мовленнєвих вправ кольорові предметні і сюжетні малюнки, доступні і цікаві дітям.

Допоможіть дитині вивчити кілька цікавих для неї віршів. Навчіть розповідати їх виразно.

Знайомлячи дітей з буквами (літерами), користуйтеся правильними їх алфавітними назвами.

Спонукайте дітей упізнавати відомі їм літери у назвах вулиць, у написах в парку, у транспорті та ін. Заохочуйте до читання слів з відомими літерами.

Створіть у сім'ї хоча б невеличку дитячу бібліотечку. Привчайте дитину бережно ставитися до своїх перших книжок, закладіть прагнення ставитися до книжок, як до найкращих друзів, на все життя.

Ідучи до школи, шестирічні діти мають володіти такими вміннями:

- говорити чітко, виразно і правильно;
- спілкуватися з дорослими і між собою, дотримуючись правил ввічливості;
- звертаючись до дорослих і ровесників, вживати кличну форму імені, загальної назви (тату, мамо, бабуся, дідуся, сестричко, братику), слова ввічливості;
- уміти розповісти про себе, про своїх членів родини без тривалих пауз і повторень;
- розповідати про улюблених домашніх тварин, іграшки, усно їх описувати;
- розрізняти на слух вірш, казку, оповідання;
- переказувати близько до почутого казку (уривок казки), читати вірші напам'ять, відповідно їх інтонуючи;
- домислювати кінцівку дитячого оповідання, казки (фантазувати).

Опанування дошкільниками зазначених умінь створить надійний ґрунт для їхнього успішного шкільного навчання, найважливішою передумовою якого є розвинене дитяче мовлення.

Література

1. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 кл. : [Посіб для вчителя] / М. С.Вашуленко. – К. : Освіта, 2002. – 176 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі : [Метод. посіб.] / Вашуленко М.С. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
3. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою : посіб. / І. П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с.
4. Галькова Н.Д. Цели и содержание обучения говорению в начальной школе / Галькова Н.Д., Чепцова М.Б. – М., 1995. – 235 с.
5. Джежелей О.В. Навчаємо слухати, говорити, читати / О. В. Джежелей, О. М. Коваленко, А. А. Ємець. // Початкова школа. – 1994. – № 6. С. 17-26.
6. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1976.
7. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: Сб. статей из опыта работы: Пособие для учителей сост. А.М.Матвеева. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
8. Хорошковська О.Н. Розвиток мовлення і підготовка до засвоєння грамоти / О. Н. Хорошковська // Початкова школа. – 2001. – № 5. С. 32-37.

УДК 378: 371.13

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ

Л.Ф.Ващенко

***Анотація.** У статті розглядаються психолого-педагогічні умови організації навчального процесу у ВНЗ, що сприяють розвитку творчого мислення майбутніх учителів початкових класів на заняттях з методики викладання математики.*

***Ключові слова:** творчість, творче мислення, умови розвитку творчого мислення.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются психолого-педагогические условия организации учебного процесса в вузе, способствующие развитию творческого мышления будущих учителей начальных классов на занятиях по методике преподавания математики.*

***Ключевые слова:** творчество, творческое мышление, условия развития творческого мышления.*

***Annotation.** The article deals with psychological and pedagogical conditions of educational process in higher educational establishments which promote the development of creative thinking of future teachers in primary school at methods of teaching mathematics classes.*

***Key words:** creation, creative thinking, conditions for development of creative thinking.*

Постановка проблеми. Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), стратегічним напрямом розвитку освіти в Україні на найближчі роки і перспективу XXI століття, ставлять перед собою одну головну мету – створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, формування творчого й культурного потенціалу особистості педагога. Стрижнем освіти XXI століття є розвиваюча домінанта: виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, що вмє творчо мислити, використовувати отримані знання й уміння для творчого вирішення проблем. Зміни у змісті й структурі загальної середньої освіти вимагають перегляду змісту професійної підготовки майбутніх учителів для різних типів навчальних закладів: учителя, який творчо мислить, особистісно й професійно вдосконалюється, вмє організувати навчальний процес на основі особистісно зорієнтованого навчання, спрямованого на розвиток кожної особистості, з урахуванням її особливостей і можливостей. Якщо аналізувати тенденції розвитку загальної освіти, то можна зробити достатньо обґрунтований висновок про те, що вчителі майбутнього, за своїми цільовими орієнтаціями і способами роботи з учнями, багато чим будуть відрізнятися від сучасних педагогів. Але вчителі для майбутнього повинні готуватися в педагогічних ВНЗ уже сьогодні.

Чи готові наші ВНЗ до цього? У більшості випадків можна відповісти: "Швидше ні, чим так". Сучасний етап навчання студентів дає, як правило, готові відповіді на поставлені викладачем питання, у кращому випадку їх орієнтують на творчий підхід до передового педагогічного досвіду,

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

знайомлять з новими педагогічними технологіями, але не з технікою їх застосування. Та й під час педагогічної практики студенти дають уроки частіше за зразком.

Реформування освіти України і прийняття Національної доктрини є спробою осмислити дану ситуацію. Зміст програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класи і Державний стандарт початкової загальної освіти дає можливість зрозуміти, що розвиток творчих здібностей у молодших школярів у процесі навчання є на сьогодні для вчителів одним з найактуальніших завдань. Але виховати творчу особистість здатен лише творчий педагог: "Сірість і породжує тільки сірість" [6, с. 45]. Тому у ВНЗ слід цілеспрямовано формувати майбутнього вчителя початкових класів, що володіє творчим мисленням, оскільки такий педагог найбільше впливає на долю своїх учнів. Педагогічна творчість виникає не стихійно. Вона можлива лише при усвідомленні вчителем власної індивідуальності. Тому важливо не втратити можливості розвитку творчої особистості студента в період його професійної підготовки. Сучасний учитель початкових класів не виконає своєї функції в оновленні освіти, якщо не сформується як творча особистість [4, с. 15].

Аналіз попередніх досліджень. Останнім часом ряд учених пропонували нове розуміння цілей підготовки педагогічних кадрів з позицій особистісно зорієнтованої освіти [1, с.12-18]. Але, на жаль, поки що навчальні програми дисциплін ВНЗ є своєрідною інформаційною системою, обов'язковою для засвоєння незалежно від індивідуальних особливостей студентів. Адже багато хто з них мало орієнтований на формування особистісних якостей, що становлять основу творчої діяльності. Тому не випадково оволодіння педагогічною майстерністю розтягується на багато років і часто виходить за межі ВНЗ. Чим раніше буде створено навчальне середовище, що дозволяє диференціювати студентів за їх здібностями, особистісними цінностями, тим швидше і легше відбуватиметься процес формування і становлення творчої особистості майбутнього педагога.

Учені (Н.Білоус, В.Данилова, Л.Петерсон, А.Пишкало, В.Гусєв, Н.Істоміна, Л.Божович та інші) відзначають, що система навчання, яка склалась у навчальних закладах, недостатньо орієнтована на розвиток розумових, творчих здібностей, пізнавальних потреб учнів у процесі вивчення математики. Це призводить до втрати інтересу, байдужого відношення до навчальної діяльності, негативно впливає на увесь хід розвитку особистості. Як показує досвід навчально-виховної роботи шкіл Криму, гуманітарний потенціал окремих предметів, зокрема математики, використовується далеко не повністю і не завжди послідовно. Разом із забезпеченням міцною арифметичною грамотністю всіх дітей початкової школи, а також розвитком, розширенням їх алгебраїчних, геометричних уявлень необхідно цілеспрямовано розвивати творчі, пізнавальні процеси молодших школярів, формувати вміння самостійно оновлювати, поповнювати, використовувати отримані знання для засвоєння нової інформації впродовж усього життя. Адже тільки ті люди, які здатні творчо мислити і є ерудованими, можуть самореалізуватися. Саме тому в початковій школі необхідно створювати умови, які сприяли б формуванню стійких пізнавальних потреб, умінь і навичок розумової діяльності дітей, їх творчої ініціативи і самостійності в пошуках способів вирішення завдань. Але поки що, як показує практика викладання математики в початковій школі, все ще найбільш поширеним є прийом дій учнів за зразком. Дуже часто вчителі пропонують учням вправи тренувального характеру, які базуються на наслідуванні і не вимагають пошукової активності, розраховані на шаблонні повторення одних і тих же дій, які згубно діють на інтерес школяра до навчання. Організувати пошукову діяльність учнів і спонукати їх проявляти свій творчий потенціал може вчитель, який сам уміє активно мислити і діяти.

Усе частіше ми говоримо про нерівномірність можливостей і здібностей учнів при засвоєнні стандартів освіти. А це означає, що школа все більше і більше відчуває необхідність індивідуалізації навчання, яка можлива лише за умови високого рівня творчого потенціалу вчителя. На наш погляд, великі можливості для розвитку творчості молодших школярів відкриваються перед майбутнім учителем початкових класів в процесі вивчення у ВНЗ математики і методики викладання математики.

Механізми й чинники, які визначають креативність, обґрунтовані багатьма вітчизняними психологами, а саме: Л.Виготським, Б.Тепловим та ін. Особливості творчого мислення і критерії, що характеризують його, досліджували Дж.Гілфорд, Е.Торренс; фази протікання творчого процесу вивчалися зарубіжним психологом-гуманістом Г.Уоллесом і вітчизняним психологом Я.Пономарьовим; психологію творчих здібностей досліджували психологи Д.Богоявленська, В.Дружинін; структурні компоненти педагогічної творчості вивчали такі педагоги, як А.Азаров, А.Крутецький; формування творчих якостей учителя вивчали педагоги А.Щербakov, В.Кан-Калик.

Аналіз праць педагогів, психологів, методистів показав, що накопичено багатий досвід щодо розробки вищевказаних нами питань. Проте в теорії навчання недостатньо представлені умови, що

визначають ефективний розвиток творчого мислення в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення методики викладання математики.

Мета статті: виявити психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення в майбутніх учителів початкових класів у процесі викладання методики математики в педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи за своєю суттю культурно-історичним явищем, творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Історичне вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті й розширенні своїх творчих можливостей [7, с. 283].

Творчість – один з цікавих феноменів [3, с. 72]. Проблема творчості має довгу і спірну історію. У всі часи вона була об'єктом пильної уваги мислителів і учених (філософів, психологів).

Проблемою творчості займалися давньогрецькі філософи Геракліт, Демокрит, Платон, Лукрецій, Сенека, висуваючи найпрогресивніші для того часу ідеї. У філософській літературі вживання поняття "творчість" є багатоплановим. Воно розглядається як "активність", "процес", "вид діяльності", "форма діяльності" тощо. Різні його сторони відбиваються в поняттях "творче начало", "творчий розвиток", "творчі можливості", "творче мислення", "творча активність", "творче ставлення", "творча діяльність", "творча праця", "творча особистість", "творча індивідуальність".

У філософському розумінні (Н.Бердяєв, Д.Юнг, В.Овчинников та інші) феномен творчості визначають як те, що властиве живій і неживій природі, людині й суспільству, і виступає як механізм продуктивного розвитку [3, с. 110].

В.В.Давидов і А.В.Запорожець трактують поняття творчості як продуктивну форму активності й самостійності людини [5, с.75]. Її результатом є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх творів. Творчість, як процес, складається з усвідомлених і неусвідомлених компонентів: постановки питання, мобілізації необхідних знань, особистого досвіду, визначення гіпотези, шляхів і способів вирішення завдань, спеціальних спостережень, експерименту, узагальнення отриманих фактів, їх оформлення у ряді логічно-образних, математичних, графічних, предметних структур.

Одним із видатних психологів, що вивчав цей феномен, є Я.Пономарьов. Широко трактуючи поняття "творчість", він визначав його як "механізм продуктивного розвитку" і не вважав "новизну" вирішальним критерієм творчості [2, с.49].

Відомий психолог Л.Виготський, пояснюючи свою позицію щодо питань творчості, визначав, що "творчою ми називаємо кожну діяльність, яка створює щось нове... стверджуючи, що творчість – необхідна умова існування, і все навкруги зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини" [1, с.8].

Український психолог В.Моляко, розкриваючи сутність творчості з позиції психології, визначає, що "під творчістю розуміють процес створення чогось нового для цього суб'єкта". Тому зрозуміло, що творчість у тій або іншій формі не є талантом "обраних", вона доступна кожному [9, с.75].

Спираючись на історичні й сучасні дослідження проблеми творчості, можна зробити висновок, що "творчість" – це не просто процес створення оригінальних ідей або вирішення завдань (проблем) нетрадиційним шляхом, це діяльність суб'єкта, яка безпосередньо пов'язана з таким необхідним психологічним процесом, як мислення.

Основною дидактичною проблемою, яка стоїть перед викладачем під час організації освітнього процесу у ВНЗ, є навчання студентів певних навичок творчої діяльності, що передбачає наявність спеціального інструментарію: форм, засобів і методів розвитку творчого мислення студентів у навчальному процесі, педагогічних технологій навчання.

Серед існуючих педагогічних технологій, методів і форм як найбільш продуктивних для розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання, на думку педагогів Є.Пометуна, Л.Пироженко, виступають: технологія проблемного навчання, дослідницька технологія, метод проектів, евристичні методи (метод евристичних питань, метод евристичного спостереження), евристичні лекції та семінари.

При використанні даних технологій навчальний процес характеризується високою інтенсивністю, навчання супроводжується підвищеним інтересом. Крім того, дослідницька технологія передбачає творче засвоєння знань [10, с. 329].

З метою виявлення умов, які найефективніше сприятимуть розвитку творчого мислення студентів при вивченні методики викладання математики, нами проведено педагогічний

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

експеримент. Спочатку було проведено діагностику рівня розвитку творчого мислення у студентів психолого-педагогічного факультету Кримського інженерно-педагогічного університету (м.Сімферополь). В експерименті взяли участь студенти 3-го курсу спеціальності "Початкове навчання" групи НО-1-07 (22 студенти) і групи НО-2-07 (25 студентів).

На етапі констатуючого експерименту нами була використана методика, спрямована на вивчення творчого мислення, яка розроблена зарубіжним психологом П.Торренсом (тест "Використання предметів"). На основі певних показників вираження творчого мислення, нами було виділено 4 рівні, що характеризують рівень розвитку творчого мислення в студентів: низький, середній, достатній, високий рівні. Проведений констатуючий експеримент показав, що в обох академічних групах НО-1-07 і НО-2-07 переважає середній рівень розвитку творчого мислення, невелика кількість студентів має достатній і високий рівень.

Наявність у кожній групі студентів з низьким рівнем розвитку творчого мислення спонукала викладача до пошуків у процесі навчання більш ефективних шляхів, які сприяють розвитку творчого мислення у майбутніх учителів початкових класів. Одним із таких шляхів стало створення психолого-педагогічних умов, а саме:

- навчання в малих групах і актуалізація необхіднісно-мотиваційної сфери;
- створення позитивного емоційного фону на заняттях;
- надання студентам права вибору навчального матеріалу творчого характеру для практичних занять;
- використання в навчанні завдань відкритого типу (це, свого роду, тренування в продукуванні можливих рішень, яке істотно підвищує показники творчого мислення – швидкість, гнучкість, оригінальність).
- використання технології проблемного навчання (характеризується наявністю продуктивної, творчої діяльності студентів), дослідницької технології (сприяє розвитку творчого мислення студентів), евристичних лекцій і семінарів (підвищують активність і самостійність студентів до творчої діяльності в процесі навчання), методу проектів (сприяє розвитку вмінь самостійно конструювати свої знання, розвитку творчого мислення), евристичних методів: методу евристичних питань, методу евристичного спостереження.

Ці умови використовувалися на кожному занятті з методики викладання математики. Після проведення формульовального експерименту ми провели контрольний експеримент з метою отримання порівняльних результатів двох академічних груп НО-1-07 і НО-2-07, що вказують на рівень сформованості творчого мислення у майбутніх учителів початкових класів. Аналіз порівняльних результатів двох груп проводився на основі спостережень за навчальною діяльністю студентів на заняттях з методики викладання математики і врахування певних показників, на основі яких були визначені критерії, що вказують на рівень сформованості творчого мислення у студентів. Такими критеріями були: 1) активність студентів на занятті, під час обговорення навчальних питань; 2) зосередженість на занятті, активність висунування оригінальних ідей вирішення завдань; 3) наявність творчого інтересу до навчання, який характеризується складанням студентами різних завдань творчого характеру.

Підсумки аналізу показали, що апробовані нами психолого-педагогічні умови дають позитивний результат при формуванні творчого мислення майбутніх учителів. Отримані результати відображені графічно в гістограмі на рис. 1.

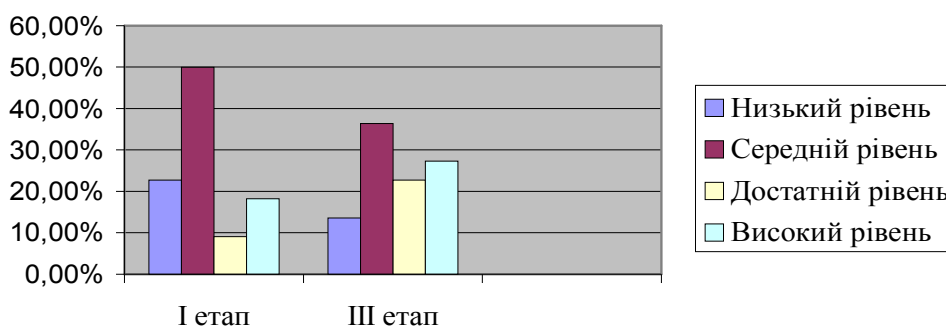


Рис. 1. Гістограма рівнів сформованості творчого мислення у студентів групи НО-1-07 (експериментальної), отриманих на етапі констатуючого і контрольного експерименту.

Згідно з результатами можна зробити висновок, що створення педагогом психолого-педагогічних умов у процесі викладання методики математики позитивно впливає на весь навчальний процес, спонукає студентів до активної творчої діяльності, завдяки чому студенти досить легко складають творчі завдання, а також краще засвоюють навчальний матеріал.

Висновки. Для розвитку творчого мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі викладання методики математики ми рекомендуємо викладачам ВНЗ використовувати інтерактивні педагогічні технології та евристичні форми і методи навчання. Крім цього, враховувати індивідуальні особливості кожного студента, в першу чергу всебічний розвиток особистості, пізнавальну мотивацію та їх самостійну діяльність. На заняттях створювати атмосферу співпраці, співтворчості через реалізацію суб'єкт – суб'єктних стосунків у процесі навчання; аналізувати будь-яке виконане завдання, дію, діяльність студента з трьох позицій: учителя, учня, методиста.

Обов'язково орієнтувати студентів на творче осмислення кожного завдання, етапу уроку, конкретної діяльності через визначення цілей, прийомів виконання, передбачення наслідків (тобто прогнозування ефективності навчального процесу).

Постійно залучати студентів до вирішення творчих завдань, організувати навчання в малих групах, надавати право вибору навчального матеріалу творчого характеру для практичних занять і створювати (розробляти) власні варіанти рішень, зразків схем, опорних сигналів і конспектів, систем питань.

Література

1. Андреев В.И. Воспитание и самовоспитание творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Издательство Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Барко В. І. Як визначити творчі здібності людини? / І. В. Барко, А. М. Тютюнникова. – К. : Освіта, 1991. – 79 с.
3. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – М. : Фолио – Аст, 2002. – 283 с.
4. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление – М. : Педагогика, 1989. – 264 с.
5. Давыдов В.В. Психологический словарь / В. Давыдов, А. Запорожец. – М. : Просвещение, 1983. – 178 с.
6. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика / Н. В. Кичук. – Измаил : Фланта, 1992. – 96 с.
7. Краткий психологический словарь / Гл. ред. А.В. Петровский, – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 380 с.
8. Лазарев В.С. Научные сообщения. / В. С. Лазарев, Н. В. Хоноплина // Педагогика, 1999. – № 6. – С.12-18.
9. Моляко В.А. Психология решения творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Радянська Школа, 1983. – 98 с.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – СПб. : «Питер», 2001. – 554 с. – (Серия «Учебник нового века»).

УДК: 37.013.42/477):371.3

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ОСІБ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

О.В.Волошина

Анотація. У статті охарактеризовані основні напрямки розвитку освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, розкрито відмінності між інтегрованою та інклюзивною освітою.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інтегровані форми навчання, діти з особливими освітніми потребами.

Аннотация. В статье охарактеризованы основные направления развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, раскрыты отличия между интегрированным и инклюзивным образованием.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, интегрированные формы обучения, дети с особыми образовательными потребностями.

Abstract. The article described the main lines of education of persons with special psychological and physical development has been the difference between integrated and inclusive osvitoyu.

Keywords: inclusive education, integrated learning, children with special educational potrebamy.

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в Україні, процес входження у світове економічне співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем людей з обмеженими

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

можливостями здоров'я; привели до усвідомлення необхідності їх більшої інтеграції в соціум та боротьбі з різними проявами сегрегації.

Мета даної статті полягає у характеристиці основних напрямків розвитку освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, у розкритті відмінностей між інтегрованою та інклюзивною освітою.

Виклад основного матеріалу. Освітня інтеграція (інклюзія) дітей з особливими потребами – це процес, який отримує все більше поширення у світі. Тому проблема аналізу особливостей інтегрованої освіти є досить актуальною.

В XVII ст. швейцарський математик Я. Бернуллі вводить у математику термін «інтеграл». У наступні три століття термін «інтегрувати» поступово входить в інші галузі наукового знання: спочатку у філософію, потім у психологію, соціологію, а згодом і в педагогіку. Термін «інтеграція» походить від латинських слів «integrare» – заповнювати, доповнювати і «integer» – заповнений, цілісний.

У педагогіці термін «соціальна інтеграція» з'явився в XX ст. і застосовувався спочатку переважно в США стосовно проблем расових, етнічних меншин, пізніше – дітей емігрантів і лише в останні десятиліття (з 60-х років XX ст.) термін увійшов у мову на Європейському континенті та став застосовуватися в контексті проблем осіб з обмеженими можливостями (інвалідів).

В історії педагогіки виникнення феномена спільного навчання (саме так, а не «інтеграція», він називався спочатку) звичайних дітей і дітей із проблемами в розвитку (XIX ст.) було підготовлено широким поширенням і впровадженням у європейську освітню практику педагогічних ідей Й.Песталоцці.

На сучасному етапі корекційна педагогіка визначає інтеграцію як включення дітей з обмеженими функціональними можливостями в оточуюче середовище, міжособистісні зв'язки з метою максимальної нормалізації їх соціокультурного статусу; як процес і результат надання їм прав, реальних можливостей брати участь в усіх видах і формах соціального життя нарівні з іншими членами суспільства в умовах, що компенсують відхилення у розвитку чи обмежені можливості [4, с. 101].

Необхідно зазначити, що стабільність та процвітання суспільства залежать не тільки від освіченості його членів, але й від накопиченого особистістю соціального досвіду, можливості соціальної адаптації та розвитку. Ідея Л.Виготського про системну побудову дефекту дозволила йому виділити в аномальному розвитку дві групи явищ. Це – первинні порушення, що безпосередньо впливають із біологічного характеру хвороби, і вторинні порушення, які виникають у ході соціального розвитку дитини, її взаємодії з навколишнім світом. Важливою складовою виступає ефективність процесу соціалізації людини. У цьому контексті соціальна компетентність, що у прийнятих ЮНЕСКО документах позначається як «функціональна грамотність», не сформована у дітей-інвалідів і виражається в «невмінні використати мінливі ситуації та керувати життєвими обставинами» [7]. Виникає необхідність створення умов з ліквідації цієї «безграмотності». Здійснення доступності дітям з інвалідністю до соціальних благ і шляхів соціалізації, у тому числі і освіти, зможе регулювати динаміку розвитку процесів їхньої інтеграції в суспільство. Така політика дозволить запобігти маргіналізації людей з інвалідністю.

Подібні ініціативи можуть успішно розвиватися, якщо будуть створені відповідні нормативні та інституційні умови. До нормативних умов відноситься розробка відповідної законодавчої бази, а до інституційних – створення навчально-методичної документації та формування освітнього середовища, у якому отримали б розвиток принципи толерантності, інтеграції, партнерства [7].

Перехід до освітньої інтеграції пов'язаний з виникненням і реальним втіленням концепції «відкритого громадянського суспільства». У шкільній освіті це втілюється в розробку концептуальних положень, що створюють умови для забезпечення дійсної рівності в засвоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я різних рівнів освітнього стандарту. Підхід «школа для всіх» був викладений у Саламанській декларації, прийнятій в 1994 році 92 країнами, у тому числі і Україною.

Саламанська декларація наголошує, що:

- кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати і підтримувати допустимий рівень знань;
- кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби;
- необхідно розробляти систему освіти і виконувати освітні програми таким чином, щоб враховувати різноманітність цих особливостей і потреб;
- особи, що мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, у яких повинні бути створені умови з метою задоволення цих потреб;

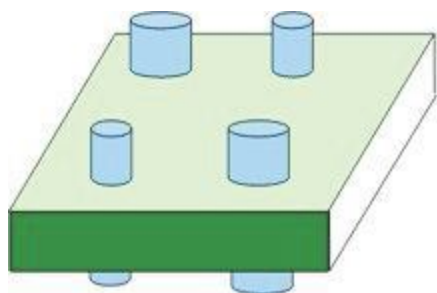
- звичайні школи з інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним методом боротьби з дискримінаційними поглядами; створення позитивної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх [3].

На сучасному етапі у процес інтеграції осіб з особливими потребами залучені всі високорозвинені країни. Серед країн з найбільш розробленим законодавством, що підтримує інклюзивну освіту, можна виділити Великобританію, Данію, Ісландію, Іспанію, Італію, Канаду, Кіпр, Мальту, Нідерланди, Норвегію, США, Фінляндію, Швецію, Японію.

Розглянемо, у чому ж полягають особливості інклюзивної освіти.

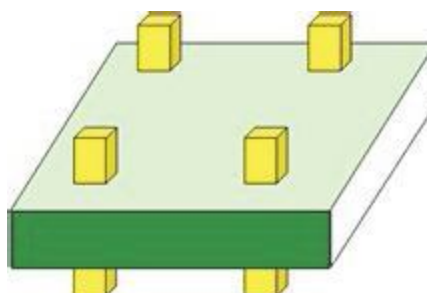
Наочно та зрозуміло пояснює поняття «інклюзивна освіта» схема, що опублікована на сайті <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/> [2].

Звичайна освіта націлена на звичайних дітей, включає в себе звичайних педагогів і звичайні школи. Спеціальна освіта включає роботу з особливими дітьми, під них пристосовується і школа, і педагоги. Інтегрована освіта за допомогою реабілітації та адаптації пристосовує дитину з особливими освітніми потребами до звичайної освіти. І нарешті, інклюзивна освіта, сприймаючи дитину такою, якою вона є, пристосовує під неї систему освіти.



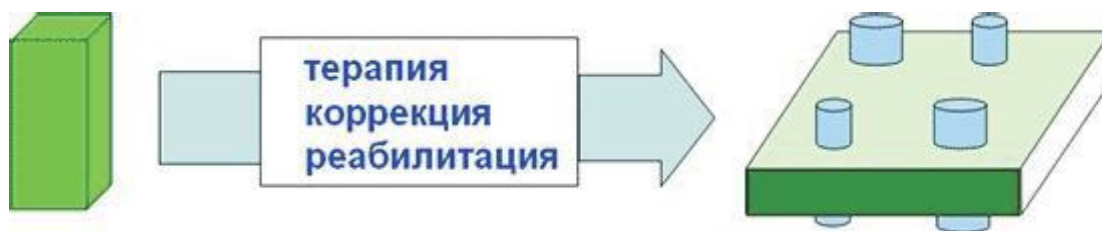
«Звичайна» освіта:

- «звичайна» дитина;
- овальні кілочки для овальних отворів;
- звичайні педагоги;
- звичайні школи.



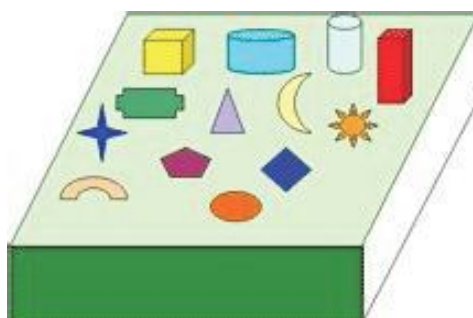
Фахова освіта:

- особлива дитина;
- квадратні кілочки для квадратних отворів;
- спеціальні педагоги;
- спеціальні школи.



Інтегрована освіта:

- адаптація дитини до вимог системи;
- система залишається незмінною;
- перетворення квадратних кілочків у овальні;
- дитина або адаптується до системи, або стає для неї непринятною.



Інклюзивна освіта:

- усі діти різні;
- усі діти можуть навчатися;
- існують різні можливості, різні етнічні групи, різний ріст, вік, походження, стать;
- система адаптується до дитини.

«Інтеграція» означає процес приведення потреб дітей-інвалідів у відповідність до системи освіти, що залишається в цілому незмінною. У цьому випадку це однобічний процес, спрямований на формування еталонних освітніх потреб або реабілітацію загублених. Це «підлаштування» дитини з інвалідністю під необхідні освітні норми. Слід зазначити, що інтегративні процеси зовсім не спрямовані на протиставлення інтегрованих закладів корекційній освіті. Інтеграція – «дитя» спеціальної педагогіки, тому що інтегрована у загальноосвітнє середовище дитина залишається під його патронатом: вона або навчається в спеціалізованому класі при загальноосвітньому закладі, або обов'язково отримує корекційну допомогу, коли навчається у звичайному класі. У сучасній педагогіці розвиваються дві основні моделі педагогічної інтеграції. Інтернальна інтеграція – інтеграція всередині системи фахової освіти та екстернальна припускає взаємодію спеціальної та масової освіти [5].

Зазначимо, що Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» пропонує термін «інклюзія» як такий, що є відмінним від терміна «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Зокрема, в Міжнародних консультаціях із питань навчання осіб з особливими освітніми потребами зазначено, що «...інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика і процес, що дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах». Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно врахувало і пристосувалося до індивідуальних потреб людей, а не навпаки [6, с. 9].

Термін «інклюзія» трактується як процес реформування освітнього процесу, зміни навчальних програм, методики навчання, та, найголовніше, зміни стереотипного сприйняття інвалідів, що забезпечить створення безбар'єрного середовища в самому широкому значенні слова та відсутність будь-якої дискримінації. Інклюзія не зводиться до відкриття для дітей-інвалідів дверей школи. Це серйозна інтелектуальна, організаційна та емоційна робота, яка вимагає дійсної віддачі від усіх суб'єктів освітнього процесу, насамперед, від школярів, учителів і батьків. Виникає необхідність формування соціальної згуртованості шляхом просвітницької роботи про переваги спільного навчання дітей-інвалідів з дітьми без інвалідності.

Безумовно, необхідно проводити різні заходи, що сприяють формуванню адекватного ставлення до інвалідності. Крім цього, вони повинні бути спрямовані на формування толерантного ставлення до інвалідності в системі освіти та виступати механізмом гармонійного розвитку особистості учнів.

Можемо зробити висновок, що термін «інклюзія» ширший, ніж «інтеграція». Інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка є досить складною, але відповідає його здібностям. Інклюзія враховує як потреби, так і спеціальні умови, підтримку, необхідні учням та учителям для досягнення успіху. В інклюзивній школі кожного приймають та вважають важливим членом колективу, це надає особливій дитині впевненості у собі та виховує в інших дітях чуйність і розуміння. Учня з особливими освітніми потребами підтримують однолітки та інші члени шкільного колективу для задоволення його спеціальних освітніх потреб.

На сьогоднішній день існують такі бар'єри для повномасштабної реалізації проекту впровадження інклюзивної освіти:

- архітектурна непристосованість освітніх закладів;
- діти з особливими освітніми потребами часто визнаються такими, яких неможливо навчити;
- більшість учителів і директорів масових шкіл недостатньо володіють інформацією та не готові до включення дітей-інвалідів у процес навчання в масовій школі;
- батьки дітей-інвалідів не знають, як відстоювати права власних дітей на освіту, і відчувають страх перед системою освіти та соціальної підтримки.

Перехід до інклюзивного навчання у вітчизняному контексті як загальний вектор розвитку освіти визначений тим, що Україна ратифікувала основні міжнародні правові документи: Декларацію ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенцію ООН «Про права дитини». Втім, нині в Україні спостерігається ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими освітніми потребами на розвиток, здобуття освіти, соціальне інтегрування, але водночас не вказує практичних механізмів їхньої реалізації.

Для виконання вимог міжнародних нормативно-правових документів в Україні створено Концепцію розвитку інклюзивної освіти.

Метою Концепції є спрямування діяльності на:

- формування нової філософії суспільства – позитивного ставлення до дітей та осіб із порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю;
- створення умов для реалізації державної політики забезпечення конституційних прав і гарантій дітям з особливими освітніми потребами у сфері освіти;
- удосконалення системи освіти і соціальної реабілітації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, зокрема з інвалідністю, через упровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання, з використанням адаптованого міжнародного досвіду [1, с.4].

Отже, держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, потенціалу, бажань та інтересів кожної дитини.

Визначення оптимальних шляхів і засобів розв'язання проблеми ґрунтується на відповідному кадровому, матеріально-технічному, інформаційному та нормативно-правовому забезпеченні.

Висновки. Можемо відзначити, що інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади, де в контексті спілкування зі здоровими однолітками, здійснюється спеціальна корекційно-розвиваюча робота та психологічна допомога дітям і їхнім батькам, є однією з умов подолання недоліків розвитку та успішної соціальної адаптації таких дітей у суспільство. Вітчизняна система фахової освіти поступово освоює нову для неї концепцію інтеграції та реабілітації людини з обмеженими можливостями, центром якої є сама людина, її освітні та інші особливі потреби, її права та інтереси.

Література

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. // Дефектолог. – 2010. – № 3 – С. 3–5.
2. Основные принципы инклюзии. — Иллюстрация [Электронный ресурс] // Сайт Региональной Общественной Организации Инвалидов (РООИ) «Перспектива». – М., 2005. – Режим доступа: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?612>.
3. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994г. – К., 2000. – 21 с.
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 335 с.
5. Социально-педагогическая интеграция. Первые шаги: толерантность — объединяем усилия. — М.: Тервинф, 2001. – 140 с.
6. Софій Н. Філософія інклюзивної освіти. / Н. Софій, Ю. Найда // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні. Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 2007. – С.7-14.
7. Романов П. Политика и инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. / П. Романов, Е. Ярская-Смирнова. — Саратов: Научная книга. 2006. - 260с.

УДК 378.015

БАЗОВІ ПАРАМЕТРИ КОНЦЕПЦІЙ ВИХОВАННЯ

В.М. Галузяк

Анотація. У статті визначаються базові параметри, які характеризують суб'єктивний "образ виховання" педагогів і визначають різноманітні підходи до розуміння сутності виховання.

Ключові слова: концепція виховання, "образ виховання", особистісний конструкт.

Аннотация. В статье определяются базовые параметры, которые характеризуют субъективный "образ воспитания" педагогов и определяют разнообразные подходы к пониманию сущности воспитания.

Ключевые слова: концепция воспитания, "образ воспитания", личностный конструкт.

Abstract. Base parameters that characterize subjective "character of education" of teachers and determine the various going near understanding of essence of education are determined in the article.

Keywords: conception of education, "character of education", personality construct.

Постановка проблеми. Одна з основних проблем, що виникає в процесі моделювання виховного середовища, полягає у виділенні основних векторів – параметрів, які характеризують його якісні особливості. У сучасній філософії науки поширена думка, що наукові теорії, які є результатом творчості дослідників, значною мірою залежать від особистісних установок і життєвого досвіду їхніх творців. Кожна людина має певні уявлення щодо людської природи та певний суб'єктивний образ виховання. "Образ виховання" можна розглядати як педагогічну складову глибинного інтегрального утворення особистості, яке дослідники називають "образом світу" (О.Артем'єва, Дж.Келлі, В. Столін та ін.). "Образ світу" формується у свідомості людини протягом усього її життя: зовнішні ідеї, норми, традиції, заборони поступово "привласнюються", набувають певного емоційного забарвлення і стають для людини її власними, внутрішніми регуляторами, які далеко не завжди усвідомлюються. Змістовно "образ світу" включає уявлення про світ і себе в ньому, про інших людей, про належне і дозволене в людських стосунках, про міру добра і зла в світі. Поступово набуваючи певної стійкості, "образ світу" стає своєрідними "окулярами", крізь які людина дивиться на світ, суб'єктивним регулятором її діяльності, поведінки і стосунків. В "образі світу" педагогів існує своя "педагогічна карта" - суб'єктивний образ виховання, який вбирає в себе усі ознаки і характеристики "образу світу" і професійно заломлює їх. Це не лише логічна, але й образно-емоційна модель, яка далеко не завжди усвідомлюється педагогами, але внутрішньо регулює їх професійну діяльність (цілепокладання, вибір стратегії і тактики виховних дій, методів і прийомів, вимоги до вихованців, стиль педагогічного спілкування тощо).

Теоретики педагогіки також мають певні уявлення про природу дитини, суб'єктивний "образ виховання", який корениться у власному життєвому досвіді, культурних настановах, прийнятих в їх соціальному оточенні. На наш погляд, такі базові уявлення існують у вигляді біполярних параметрів, що репрезентують протилежні виховні підходи. Наприклад: надання дітям свободи у вихованні – обмеження і контроль їхньої поведінки; віра в первісно творчу і гуманну природу дитини – уявлення про егоїстичну і асоціальну спрямованість дитини тощо. Такі погляди являють собою не що інше, як особистісні конструкти, за допомогою яких осмислюється і структурується педагогічна дійсність.

Аналіз попередніх досліджень. Поняття особистісного конструкту вперше ввів і обґрунтував у психології американський психолог Дж.Келлі [11]. На його думку, кожен індивід по мірі розвитку створює індивідуальну систему когнітивних засобів для розуміння та інтерпретації подій і явищ оточуючої дійсності. Дані засоби – конструкти – являють собою ідеї, уявлення, які використовуються для орієнтації в оточуючому середовищі. Вони мають біполярну природу і репрезентують дійсність в термінах схожості та контрасту: "дружній – ворожий", "сильний – слабкий", "добрий – злий", "активний – пасивний" тощо. Дж. Келлі наступним чином характеризує конструкт: "Конструкт можна уявити собі як референтну вісь, основний параметр оцінки, часто не вербалізований і не відображений в символі, інколи взагалі нічим не означений, крім стихійних процесів, що ним управляються. На поведінковому рівні його можна розглядати як відкритий людиною спосіб поведінки; система конструктів забезпечує кожному людину її власною мережею поведінкових стежин, які не тільки обмежують її дії, але й відкривають перед нею свободу, що в іншому випадку виявилася б для неї психологічно неіснуючою" [11, с. 37].

У статті ми ставимо за *мету* визначити базові конструкти, які характеризують суб'єктивний "образ виховання" педагогів і визначають різноманітні підходи до розуміння сутності виховання.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що саме такі біполярні особистісні конструкти, які визначають різні способи сприймання і розуміння людської природи та її розвитку, лежать в основі розроблених у педагогіці концепцій виховання. З метою виявлення таких конструктів ми провели контент-аналіз творів відомих педагогів, на основі чого виділили низку ключових ідей, які репрезентують полярні точки зору на дитину та її виховання:

– ідеалізація дитини, віра в її гуманну природу та конструктивне, творче начало – уявлення про дитину як недосконалу, асоціальну, з самого початку не здатну до конструктивної поведінки (віра – невіра в позитивну природу дитини);

– сприйняття дитинства як самоцінного періоду в розвитку особистості – погляд на дитинство лише як на період підготовки до майбутнього дорослого життя (абсолютна – відносна цінність дитинства);

– розуміння виховання як соціалізації, прищеплення дитині загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки та соціальних ролей - погляд на виховання як індивідуалізацію, розвиток закладених від народження задатків і нахилів (соціалізація – індивідуалізація);

– надання переваги внутрішнім факторам становлення дитини, врахування об'єктивних закономірностей її розвитку – визнання пріоритетної ролі зовнішніх соціальних впливів на особистісний розвиток дитини (інтерналізм – екстерналізм);

– пріоритетна увага до розвитку самостійності, творчості та ініціативності дитини – орієнтація у вихованні на конвенційні цінності порядку, дисципліни та слухняності (творчість – нормативність);

– заперечення доцільності будь-якого тиску, насильства і покарань у вихованні – визнання можливості примусового прилучення дитини до надбань соціокультурного досвіду, якщо вона не усвідомлює важливості та необхідності їх засвоєння (неприйняття – прийняття насильства у вихованні);

– феноменологічне сприйняття дитини, намагання зрозуміти її внутрішній світ, особливості світосприйняття – об'єктивний, зовнішній ракурс сприйняття дитини з точки зору дорослого (феноменологічність – об'єктивність);

– індивідуальний підхід до дитини, врахування її особливостей і закономірностей розвитку – підхід до виховання дитини з точки зору єдиних вимог, принципів і загальних стандартів (індивідуалізованість – загальність);

– погляд на дитину як на активний суб'єкт власного розвитку – погляд на дитину як на пасивний об'єкт виховних зусиль педагога (суб'єктність – об'єктність);

– розуміння виховання як сприяння розгортанню закладених у дитині потенційних можливостей, задатків – трактування виховання як цілеспрямованого формування особистості дитини у відповідності з виховним ідеалом педагога (виховання-сприяння – виховання-формування);

– орієнтація на індивідуальну, контактну форму виховної взаємодії – орієнтація на групові, колективні форми виховання (індивідуалізм – колективізм);

– надання дітям свободи самовираження – регуляція і обмеження поведінки дітей (свобода – контроль);

– акцент на опосередкованих, непрямих впливах на дитину через оточуюче середовище – пріоритетна орієнтація на прямі виховні впливи на дитину (опосередкованість – безпосередність);

– спонукання дитини до особистісного самовдосконалення – споглядальна позиція у ставленні до дитини, невтручання в її поведінку (активність – пасивність);

– пристосування виховних вимог і впливів до індивідуальних особливостей дитини – пристосування дитини до вимог вихователя (адаптація виховання – адаптація дитини).

Вказані конструкти являють собою відносно стабільні біполярні шкали, у просторі яких будь-який педагог може визначити свою позицію у вигляді певної точки між їх крайніми полюсами. Кожен конструкт представлений у вигляді континууму з двома екстремумами (наприклад, віра в гуманне, конструктивне, творче начало дитини розташована на одному полюсі, а уявлення про дитину як недосконалу, асоціальну, не здатну до відповідальної поведінки – на протилежному полюсі цього ж континууму).

Очевидно, що виділені педагогічні конструкти певною мірою перетинаються. Наприклад, уявлення про гуманну, конструктивну природу дитини, як правило, поєднується з визнанням можливості надання їй свободи у вияві своїх задатків і нахилів.

З метою визначення структури внутрішніх взаємозв'язків між виділеними педагогічними конструктами та їх факторизації ми використали модифікований варіант техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, зокрема оціночну решітку [8]. Ця методика дозволила виділити головні фактори, які визначають конкретні погляди педагогів на сутність виховного процесу, а також локалізувати в їхньому просторі відомі виховні концепції.

Сутність методики полягала в тому, що п'ятьом експертам, у ролі яких виступали досвідчені викладачі історії педагогіки педагогічних університетів, було запропоновано оцінити виховні концепції 16 відомих педагогів (Ж.-Ж.Руссо, Дж.Локк, Й.Песталоцці, Й.Герbart, Л.Толстой, Дж. Дьюї, С.Френе, В.Вентцель, С.Шацький, А.Нейлл, М.Монтессорі, Р.Штайнер, Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Роджерс) за кожним із виділених біполярних конструктів: віра – невіра в позитивну природу дитини; абсолютна – відносна цінність дитинства; соціалізація – індивідуалізація; екстерналізм – інтерналізм; нормативність – творчість; прийняття – неприйняття насильства у вихованні; об'єктивність – феноменологічність у сприйманні дитини; загальність – індивідуальність; об'єктність – суб'єктність; формування – сприяння; контроль – свобода; безпосередність – опосередкованість виховного впливу; індивідуалізм – колективізм; адаптація дитини – адаптація виховання.

Процедура заповнення оціночної решітки була такою. Спочатку в ході бесіди перевірялася адекватність розуміння експертами виділених педагогічних конструктів. Потім їм пропонувалося

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

оцінити педагогічну концепцію кожного із запропонованих педагогів за семибальною шкалою, заданою протилежними полюсами конструкту. Тобто, кожному педагогові експертом приписувався бал (від 1 до 7), який характеризує міру властивості для нього того або іншого полюсу конструкту. Таким чином виховні концепції 16 педагогів оцінювалися по кожному з 15 конструктів.

На основі усереднення експертних оцінок було сформовано єдину матрицю, яка відображає узгоджені погляди експертів щодо вираженості біполярних конструктів у виховних концепціях відомих педагогів. З метою побудови семантичного простору різних моделей виховання та виявлення системи внутрішніх взаємозв'язків між конструктами було використано факторний аналіз, внаслідок якого виділено два головні фактори, у просторі яких розміщуються конструкти та оцінювані педагогічні концепції відповідно до їх факторних навантажень. Якісний аналіз педагогічних конструктів, які з найбільшими навантаженнями увійшли до складу двох головних факторів, дозволяє інтерпретувати їх як „педагогічний оптимізм – песимізм” (1 фактор) і „активність – пасивність” (2 фактор). У перший біполярний фактор з найбільшими навантаженнями увійшли такі конструкти: на одному полюсі – віра в позитивну природу дитини, абсолютна цінність дитинства, інтерналізм, творчість, неприйняття насильства у вихованні, феноменологічність, суб'єктність, опосередкованість виховного впливу; на протилежному полюсі – педагогічний песимізм, відносна цінність дитинства, екстерналізм, нормативність, прийняття насильства у вихованні, об'єктність, директивність виховного впливу. Позитивний полюс цього фактору характеризує педагогів, які вірять в гуманну природу та конструктивне, творче начало дитини, її здатність самостійно визначати власні пріоритети і здійснювати моральний вибір. Так, на думку Л.Толстого, дитина не несе в собі природжених етичних вад і в цьому відношенні є довершеною. Тому цілком законною є вимога свободи для максимальної реалізації всіх її природних задатків. Будь-яке насильство, будь-який зовнішній вплив з метою формування певного типу особистості із заздалегідь наміченими рисами буде вести в бік від природно заданого образу особистості. Л. Толстой, як і Ж.-Ж.Руссо, вважав дитину втіленням гармонії та досконалості. На цій підставі він відмовляв педагогам у праві свідомо впливати на розвиток дитячої особистості. На його думку, цей розвиток здійснюється спонтанно за своїми власними законами, якщо йому не заважати. Виховання може лише зашкодити, намагаючись вплинути на природне становлення дитини. Причому, чим більше на даний момент "зіпсована дитина, тим менше її виховувати, тим більше треба їй свободи", – вважав Л.Толстой, оскільки позитивна внутрішня природа особистості, отримавши свободу, сама виправить недоліки [7, с. 288].

М.Монтессорі також бачила в дитині втілення чистої і незіпсованої людської природи, що несе в собі "дух і мудрість божу". Вона зазначала, що маленька людина набагато ближча до Бога, ніж дорослий, який унаслідок накопичених помилок відхилився від правильного шляху, а тому втратив право бути прикладом і тим більше здійснювати виховання. М.Монтессорі була впевнена, що дитина здатна до саморозвитку і наділена для цього прихованими силами, які розкріпаються завдяки внутрішньому енергетичному потоку за певним індивідуальним планом. "Бог дав дитині власну природу і заклав тим самим певні закони розвитку як тілесні, так і духовні, і кожен, хто відповідає за розвиток дитини, повинен дотримуватися цих законів... Якщо педагог відкриє закони розвитку дитини, то він відкриє дух і мудрість божу, які в дитині закладені", – стверджувала вона [1, с. 113-114]. Заперечуючи активну виховну роль педагога, М.Монтессорі слідом за Ж.-Ж.Руссо прагнула інтенсифікувати і направляти розвиток дітей шляхом спостереження і зміни їх безпосереднього життєвого оточення.

Аналогічної позиції в цьому питанні дотримувалися прихильники вільного виховання, які також вірили в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну спрямованість, яка виступає передумовою спільного існування та виживання людей. У західній психології та педагогіці найбільш послідовно ця концепція розроблена в гуманістичній психології, основи якої заклали А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс і ін. Головним у цій доктрині є визнання неповторності й унікальності психічної організації кожної окремої людини, віра в позитивне і творче начало людини, її соціальну спрямованість. Зокрема, А.Маслоу вважав, що люди мають вроджену біологічну внутрішню природу, яка містить всі базові потреби й імпульси до конструктивного розвитку та самоактуалізації. Внутрішнє ядро дитини, на його думку, є позитивною силою, що прагне до реалізації, подібно до того, як жолудь прагне перетворитися в дуб. Саме внутрішня позитивна природа особистості, а не навколишнє середовище, відіграє спрямовуючу роль. Середовище лише підтримує і живить розвиток як сонце, земля і вода живлять насініну, але росте вона сама. Отже, соціальні впливи, виховання слід оцінювати не на основі того, наскільки ефективно вони контролюють дитину або пристосовують її до життя в суспільстві, а залежно від того, наскільки добре вони підтримують і живлять внутрішній потенціал дитини.

Внутрішня природа дитини, вважав А.Маслоу, не така сильна, як інстинкти у тварин. Скоріше, вона непомітна, тонка і багато в чому слабка. Її легко придушити в процесі виховання, контролю, несхвалення. Придушення внутрішньої природи людини, як правило, відбувається в дитинстві. Спочатку діти володіють внутрішньою мудрістю і з повагою ставляться до всього, чим займаються. Вони активно досліджують навколишнє середовище, зосереджуючи увагу на тих речах, які їх цікавлять. Власні почуття і внутрішні спонуки спрямовують їх до здорового розвитку. Однак батькам, вихователям, учителям часто не вистачає довіри і поваги до вибору дітей. Їм важко визнати, що діти здатні самі розвиватися в позитивному напрямку без зовнішнього керування і нагляду. Тому вони починають скеровувати дітей, вказувати їм, як слід поводитися, критикувати, виправляти помилки і давати дітям "правильні відповіді". У результаті діти перестають довіряти собі та своїм почуттям і починають орієнтуватися на думки інших людей.

На думку А.Маслоу, діти, керуючись своїми внутрішніми імпульсами та інтересами, здатні поводити себе досить розумно. Так що замість того, щоб змушувати їх дотримуватися встановлених норм, вихователям слід більше довіряти їхнім природним нахилам і дозволяти діяти за власним вибором.

Отже, ключова ідея прихильників вільного виховання полягає в позитивній оцінці вродженої природи дитини, що, у свою чергу, вимагає довіри до дітей та надання їм свободи самовизначення. При цьому дитинство сприймається як самоцінний період у розвитку особистості, який має свої завдання, а не полягає лише в підготовці до майбутнього дорослого життя. Дитячий період життя має самодостатнє значення, що забороняє підходити до нього з утилітарними мірками. Ж.-Ж.Руссо писав: «Природа бажає, щоб діти були дітьми перш, ніж вони стануть дорослими».

Усвідомлення безцінного значення дитинства, неможливості надалі компенсувати його роль у розвитку людини реалізовувалося в теорії вільного виховання у вимозі "повернути дітям дитинство", "дати дітям жити зараз" [9, с. 76]. С.Шацький і особливо К.Вентцель вказували на неможливість принесення дитинства в жертву невизначеному дорослому майбутньому. Не в підготовці дітей до майбутнього життя в традиційному значенні, а в створенні умов, сприятливих для розвитку всіх сил дитячого організму, вбачали вони завдання педагога.

Ідея самоцінності дитинства, як правило, органічно поєднується з визнанням важливості врахування вікових особливостей дитини і специфіки кожного вікового періоду. Принцип самоцінності дитинства диктує необхідність "виходити з дитини" під час організації навчально-виховного процесу, пошуку методів і організаційних форм виховання. Один із представників педологічного напрямку М.Румянцев вважав, що школа намагається пристосувати сили учнів до традиційних методів і програм, у той час як вона повинна бути "педоцентричною, тобто такою, в якій все для дитини й усе виходить з розуміння дитячої природи. Тому вчителів необхідно насамперед вивчити психофізичну природу учнів і закони розвитку дитини" [5, с. 57]. Такий погляд закономірним чином пов'язаний з визнанням переваги внутрішніх факторів у становленні дитини, об'єктивних закономірностей її розвитку, яких не може ігнорувати вихователь. Виховання при цьому трактується як сприяння розгортанню закладених у дитині потенційних можливостей, якостей. Основний шлях такого виховання вбачається не в прямих, а опосередкованих впливах на дитину через доцільну організацію її предметного і соціального оточення. Як підкреслював В.Вахтеров, вихователь не повинен нав'язувати дітям етичних догм, його завдання – створювати таке середовище, в якому діти самі в спільних іграх, витівках, захопленнях, у зіткненні інтересів вчаться жити в суспільстві, встановлювати елементарні правила спільного життя.

Л.Толстой, рішуче відкидаючи тілесні покарання дітей, стверджував, що головне в педагогічній роботі полягає не в застосуванні покарань, а в розвиткові свідомості дітей, у вихованні в них щирості, чесності і правдивості через нову систему шкільної роботи, що усуває можливість поганої поведінки. Міркуючи в дусі Ж.-Ж. Руссо, він писав, що "треба спонукати дітей робити такі справи, невігода невиконання яких негайно ж для них була б відчутна, наприклад: не вичищене вихідне плаття, взуття – не можна виходити, або не принесена вода, не вимитий посуд – і ніде напитися" [6, с. 63].

На думку К.Вентцеля, у дитині "треба якомога раніше пробуджувати... усвідомлення прав оточуючих її людей (дітей і дорослих) і усвідомлення тих шкідливих наслідків, які ті або інші її вчинки можуть мати для її життя, здоров'я і розвитку. Треба попереджати колізії між її волею і законною волею інших" [3, с. 31].

Проведений факторний аналіз засвідчив, що виховні концепції багатьох відомих педагогів локалізуються на позитивному полюсі фактору „педагогічний оптимізм – песимізм”: Ж.-Ж.Руссо, А.Нейлл, Е.Кей, М.Монтессорі, К.Вентцель, Л.Толстой, Дж.Дьюї, С.Шацький. Названі педагоги не сприймають тиску, насильства і покарань у вихованні. Їх відрізняє також феноменологічне

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

сприйняття дитини, розуміння своєрідності дитячого світобачення, здатність до емпатії. Дитина в їхній уяві – не пасивний об'єкт прикладання виховних зусиль, а активний суб'єкт власного розвитку, самореалізації.

Протилежний полюс цього фактору представлений виховними концепціями Дж.Локка, Й.Гербарта і А.Макаренка. Експерти, які брали участь у дослідженні, вважають, що виховні підходи цих педагогів значною мірою орієнтуються на цінності порядку, соціалізації, дисципліни та слухняності, і обмежують свободу вихованців.

Другий з виділених факторів представлений на одному полюсі такими конструктами, як соціалізація, нормативність, контроль, формування, колективізм, адаптація дитини; на протилежному – індивідуалізація, творчість, відсутність контролю, сприяння, індивідуалізм, адаптація виховання до дитини. Якісний аналіз дає підстави кваліфікувати цей біполярний фактор як „активність – пасивність”. На одному його полюсі локалізуються виховні підходи, зорієнтовані на створення у вихованні умов для вияву дітьми власної ініціативи та творчості, спонукання їх до досягнення вищого рівня особистісної зрілості, включення в різноманітні види діяльності. При цьому діти привчаються узгоджувати свою поведінку з інтересами та потребами оточуючих людей, від них очікується поведінка на межі своїх розумових можливостей, високому соціальному й емоційному рівні, їх спонукають розвивати свої здібності в інтелектуальній, емоційній сферах, міжособистісному спілкуванні, наполягають на необхідності й праві дітей на незалежність і самостійність. Результатом такого виховання, як свідчать дослідження, є високий рівень активності, ініціативності та особистісної зрілості дітей [10].

На відміну від цього, концепції виховання, які відводять дітям пасивну роль, не передбачають будь-якого втручання в їхню поведінку, спонукання їх до самоорганізації та особистісного зростання. Педагогові при цьому відводиться роль пасивного спостерігача, який займає споглядальну позицію невтручання в поведінку дітей, навіть якщо вона несе у собі потужний деструктивний заряд. Наслідком виховання у такому середовищі, як свідчать психологічні дослідження, є пасивність, імпульсивність і неорганізованість дітей, невпевненість у собі, поганий самоконтроль, низький рівень особистісної зрілості [10].

Можна зробити висновок, що тип виховного середовища визначається, насамперед, умовами та можливостями, які забезпечуються в ньому для розвитку особистісної свободи (або залежності) дитини та її активності (або пасивності).

Виділені загальні параметри виховання є біполярними і відносно автономними, змістовно незалежними. Кожен з них відображає особливий аспект виховного простру і може використовуватися в якості критерію під час диференціації та типологізації виховних систем і концепцій. Однак цілісне, всебічне уявлення про виховну концепцію може дати лише комплексна характеристика її особливостей за двома визначеними параметрами. В просторі даних вимірів можна вказати точку, в якій локалізується та чи інша концепція виховання.

Враховуючи полярність та ортогональність виділених параметрів, можна побудувати схематичну модель диференціації концепцій виховання, що задає можливий простір типологічно відмінних виховних підходів (рис. 1). Будь-яка концепція виховання може бути віднесена до одного з чотирьох базових типів:

"догматичний", спрямований на формування слухняності та пасивності дитини;

"директивний", зорієнтований на розвиток активності вихованців в умовах контролю і зовнішнього тиску, обмеження можливостей для вияву власної ініціативи та творчості;

"потураючий", зорієнтований на розвиток особистості в умовах цілковитої відсутності будь-яких обмежень і контролю;

"творчий", що забезпечує вільний розвиток активної, зрілої особистості, здатної до самоорганізації та відповідального вибору.

Правомірність виділення чотирьох вказаних типів виховних теорій підтверджується їх відповідністю аналогічним типологіям, які зустрічаються в психолого-педагогічній літературі. Так, К.Баумрінд [10] розрізняє чотири стилі виховання (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), ґрунтуючись на таких особливостях педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії; встановлення обмежень дитячої поведінки; чуйність; теплота; відсутність гніву. Авторитарним дослідниця називає стиль, який характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими проявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, проявляється у низькій структурованості (керованості, контрольованості та організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя. Відчужений стиль характеризується відносно низькою

структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Авторитетний стиль характеризується вираженістю всіх названих параметрів педагогічного спілкування: структурованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю, співчутливістю, теплотою та відсутністю проявів гніву. Очевидно, що між виділеними К.Баумрінд стилями виховання і описаними нами типами виховних теорій існує певний взаємозв'язок. Орієнтація на авторитарний стиль виховання характерна для догматичних теорій виховання, на відчужений – для директивних, на пермісивний – для потураючих, і на авторитетний – для творчих.

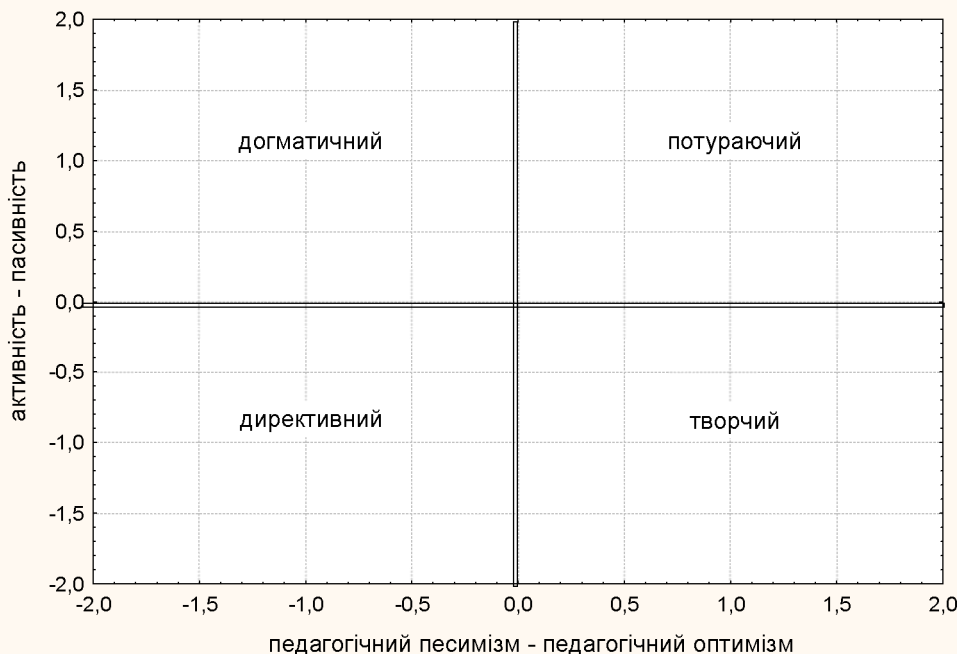


Рис. 1. Типи концепцій виховання у просторі факторів „педагогічний оптимізм – песимізм” і „активність – пасивність”

Й.Раншбург і П.Поппер пишуть про дві вісі системи координат, в просторі яких можна розмістити типові стилі виховання [11]. Перша вісь відображає міру обмежуючого впливу вихователя на поведінку вихованця і простягається від крайньої поступливості до тотального контролю та обмеження активності вихованців. Очевидно, що цей вимір відповідає виділеному нами внаслідок факторного аналізу фактору „свобода – залежність”. Друга вісь відображає модальність емоційно-ціннісного ставлення вихователя до вихованців – від “теплого”, позитивного до “холодного”, негативного. Тепле ставлення проявляється в доброзичливій, емпатійній поведінці вихователя, який часто хвалить і рідко карає, завжди пояснює мотиви своїх дій, обґрунтовує свої оцінки дитячої поведінки, тепло зустрічає спроби дітей наблизитись до себе, кожен прояв дитячої залежності. Протилежні характеристики властиві холодному ставленню. Комбінації крайніх полюсів двох названих факторів дають 4 стилі виховання: теплий – дозволяючий, холодний – дозволяючий, теплий – обмежуючий, холодний – обмежуючий. Перші два стилі, на думку авторів, спрямовують розвиток особистості на шлях конфліктності, грубості, дратівливості, два останніх – у бік тривожності, неспокою і нервозності.

С. Братченко, орієнтуючись на критерій віри/невіри в людину, розділяє виховні підходи на дві групи: ті, що довіряють людській природі (гуманістично орієнтовані) і ті, що не довіряють [2]. На думку дослідника, усередині кожної групи, в свою чергу, можна знайти істотні відмінності, тому доцільно запровадити такий поділ:

а) в групі тих, що не «довіряють» (песимістів) є жорсткіша позиція, яка стверджує, що природа людини негативна - асоціальна і деструктивна, і що сама людина з цим впоратися не може; м'якша позиція полягає в тому, що у людини природної суті немає і спочатку вона є нейтральним об'єктом формувальних зовнішніх впливів;

б) в групі тих, що «довіряють» (оптимістів) також є радикальніша точка зору, що стверджує безумовно-позитивну, добру і конструктивну суть людини, закладену у вигляді потенціалу, який розкривається за відповідних умов; і є обережніший погляд на людину, який виходить з того, що спочатку людина не має суті, але набуває її в результаті самотворення, причому позитивна актуалізація не гарантована, але є результатом власного вільного і відповідального вибору людини, - цю позицію можна назвати умовно-позитивною.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Відповідно до базової установки і розв'язання проблеми суті людини вирішується і питання про те, «що робити» з цією суттю, щоб людина стала «кращою», як її правильно виховувати. Питання про сенс виховання принципово вирішується таким чином: якщо суть людини негативна, то її потрібно виправити; якщо її немає – її потрібно створити, сконструювати і «вкласти» в людину (причому в обох випадках головним орієнтиром виступають «інтереси суспільства»); якщо вона позитивна – їй потрібно допомогти розкритися; якщо суть набувається шляхом вільного вибору людини, то слід допомогти їй зробити цей вибір (в останніх двох випадках за основу беруться інтереси самої людини).

Висновок. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що виділені внаслідок факторного аналізу біполярні параметри „педагогічний оптимізм – педагогічний песимізм” і „активність – пасивність” дають можливість змоделювати семантичний простір виховних концепцій і локалізувати в ньому відомі педагогічні підходи. Можна припустити, що саме унікальне поєднання двох вказаних факторів, з урахуванням їх біполярності та різної міри вираженості, лежить в основі реального різноманіття та якісної своєрідності обґрунтованих у педагогічній науці концепцій виховання, окреслює простір професійного самовизначення педагогів, варіанти вибору виховного підходу і глибинні підстави цього вибору.

Література

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов /Под ред. М.Н.Певзнера, С.А.Расчетиной. – Новгород: НовГУ, 1995. Ч.2. – 232 с.
2. Братченко С. Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С.Л. Братченко // Журн. практ. психолога. - 1998. – №1. – С. 19-30.
3. Вентцель К.Н. Свободное воспитание / К.Н.Вентцель. – М., 1993. – 170 с.
4. Раншбург Й. Секреты личности / Й.Раншбург, П.Поппер. – М.: Педагогика, 1983.– 160 с.
5. Румянцев Н.Е. Двадцать лекций по педагогической психологии для народных учителей / Н.Е.Румянцев. – М., 1913.– 214 с.
6. Толстой Л.Н. Избранные мысли о воспитании и образовании / Л.Н.Толстой. – М., 1909.– 426 с.
7. Толстой Л.Н. Пед. соч. / Л.Н.Толстой. – М., 1989. – 574 с.
8. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
9. Шацкий С.Т. Грядущая школа // Избранные пед. сочинения / С.Т.Шацкий. – М.: Гос. уч-пед. издат-во Мин.просв. РСФСР, 1958. – С. 58-108.
10. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialisation // Dick A.D. (ed). Minnesota Symposium on Child Development. V7. – Minneapolis: U. of Minnesota Press, 1973. – P. 178-214.
11. Kelly G.A. The role of classification in personality theory // Clinical Psychology and Personality: the Selected Papers of George Kelley. – New York: Wiley, 1969. – 286 p.

УДК 37.034: 373.3: 374: 37.018

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ, ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І СІМ'Ї У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

І.В.Головська

Анотація. Стаття присвячена аналізу ролі вчителя початкових класів у налагодженні взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї у моральному вихованні молодших школярів, визначено принципи і методи організації такої взаємодії.

Ключові слова: моральне виховання молодших школярів, взаємодія загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї, принципи взаємодії, методи взаємодії.

Аннотация. Статья посвящена анализу роли учителя начальной школы в организации эффективного взаимодействия общеобразовательных, внешкольных учебных заведений и семьи в процессе нравственного воспитания младших школьников, определены принципы и методы такого взаимодействия.

Ключевые слова: нравственное воспитание младших школьников, взаимодействие общеобразовательных, внешкольных учебных заведений и семьи, принципы взаимодействия, методы взаимодействия.

Summary. The article is devoted to the analysis of the teacher's role in organizing the effective interaction of secondary schools, out-of-school educational establishments and family in the process of junior pupils' moral development, as well as to the determination of principles and methods of organizing such interaction.

Key words: junior pupils' moral development, interaction of secondary schools, out-of-school educational establishments and family, principles of interaction, methods of interaction.

Постановка проблеми. Головним завданням освіти у XXI столітті є виховання гуманної особистості, яка могла б орієнтуватися у складній соціокультурній ситуації і будувати свої відносини з навколишнім світом на основі взаєморозуміння, співробітництва і толерантності. Визначальними рисами такої особистості є високі моральні якості.

Визнаючи школу провідною ланкою у моральному вихованні учнів початкових класів, необхідно зазначити, що без єдності зусиль з сім'єю та педагогами позашкільних навчальних закладів ефективність виховання буде низькою. Забезпечення узгодженого виховного впливу на дитину у тріаді "сім'я – школа – позашкільний навчальний заклад" дасть змогу створити оптимальне середовище для морального виховання молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти взаємодії освітніх закладів та сім'ї як засобу підвищення ефективності виховання дітей різного віку досліджувалися Т.Виноградовою, К.Журбою, Т.Кравченко, Н.Князевою, Л.Повалій, В.Постовим, І.Сіданич, О.Хромовою та ін. Проблемам морального виховання молодших школярів присвячені дослідження О.Аліксійчук, О.Безверхого, С.Білозерської, І.Комановського, О.Матвієнко, О.Романенко та ін.

Мета статті – окреслити роль вчителя початкових класів у налагодженні взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї у моральному вихованні молодших школярів, визначити принципи і методи організації такої взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Єдність сім'ї, школи та позашкільних навчальних закладів відіграє важливу роль у вирішенні завдань морального виховання молодших школярів. Значення батьківського авторитету, роль педагогічного колективу та позашкільної системи освіти у навчально-виховному процесі сучасної початкової школи важко переоцінити. Щоб змінити на краще стан моральності нашого суспільства, необхідно брати до уваги те, що вихованість наших учнів є результатом копіткої щоденної роботи, а також тих реальних міжособистісних стосунків, у які включається дитина з перших днів свого життя, і активним учасником яких вона залишається усі наступні роки.

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку людства. Функції сім'ї надзвичайно благородні і різноманітні: відтворення і продовження роду людського, виховання дітей, організація домашнього господарства та побуту, передача новим поколінням духовних і матеріальних цінностей та життєвого досвіду, підготовка молоді до сімейного життя. Для дитини сім'я стає тим середовищем, де вона отримує перші знання про навколишній світ, моральні норми, стосунки між людьми, де виробляються перші навички та звички, закладаються основи характеру та культури поведінки. Ціннісні орієнтації, що формуються у родинному колі, стають основою дитячого світогляду, моральних орієнтирів та життєвої позиції.

Проте, незважаючи на вагомий вплив сім'ї на формування особистості дитини, тільки її зусиллями не можуть бути вирішені завдання морального виховання. Необхідну допомогу сучасній сім'ї у вирішенні актуальних проблем у вихованні підростаючого покоління, в озброєнні батьків необхідними педагогічними та психологічними знаннями про вікові і психологічні особливості дітей можуть надати працівники загальноосвітніх навчальних закладів. Співпраця з педагогами позашкільних навчальних закладів дасть змогу краще зрозуміти світ інтересів і захоплень дитини, розкрити її нахили і таланти, створити оптимальне середовище для формування моральних якостей.

Саме тому дуже важливо, щоб педагогічні працівники і батьки об'єднали свої зусилля й можливості та перейшли до дієвої взаємодії у вихованні дітей. Провідна роль у цьому процесі, на нашу думку, має належати вчителям початкових класів. У контексті визначення взаємодії, цінним для нашого дослідження є трактування цього поняття Т.Виноградовою. Вона зазначає, що взаємодія є не тільки допомогою різних соціальних інститутів один одному, а й розумним об'єднанням можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів. На думку науковця, взаємодія має здійснюватись, виходячи з потреб, інтересів дітей і батьків та специфіки конкретного навчально-виховного закладу; з демократичності, рівноправності у взаєминах партнерів [1, с.4].

Однак, необхідно звернути увагу на те, що ряд дослідників вказують на проблему відчуження сім'ї від освітніх закладів, педагогів – від сім'ї, а сім'ї – від інтересів творчого і вільного розвитку особистості дитини. Н.Князева, зокрема, виділяє такі проблеми у стосунках освітніх закладів і сім'ї: збільшення

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

розриву між сучасними виховними технологіями і психолого-педагогічною культурою батьків; формування у сім'ї комплексу неповноцінності по відношенню до дітей і комплексу вини по відношенню до педагогів [2, с. 58-59]. У наукових працях зарубіжних педагогів виділено ряд проблем у здійсненні процесу взаємодії школи і сім'ї у моральному вихованні дитини. Найбільш важливими серед них є: розбіжність очікуваних результатів співпраці з боку сім'ї та учителів; побоювання вчителів відносно занадто активного втручання батьків у виховний процес школи; побоювання батьків відносно того, що школа буде встановлювати норми, які не співпадають з традиціями конкретної сім'ї, не враховують її особливостей, що може призвести до втрати авторитету родини в очах дитини [5, с. 45; 6, с. 79].

Шляхи розв'язання подібних проблем науковці вбачають у збалансуванні сімейно-шкільного впливу у моральному вихованні дітей. На їхню думку, необхідно надати сім'ї право відігравати визначальну роль при розв'язанні різноманітних моральних проблем, а освітнім закладам надати можливість координувати дії батьків, враховуючи особливості родинного виховання та сімейні цінності.

Л.Назаренко бачить шляхи розв'язання даних проблем у залученні батьків до спільної роботи з освітніми установами на умовах партнерства. Вона виділяє такі його форми: активне, конструктивне, пасивне та деструктивне. Науковець зазначає, що встановлення та розвиток активного партнерства сім'ї та педагогічних працівників потребують оновлення форм, методів роботи з батьками на основі низки педагогічних принципів, таких як принцип системної та послідовної контактної взаємодії педагогічних працівників та родини, принцип пріоритету довіри, принцип толерантності та емпатії [3, с. 34].

Ми вважаємо, що інтеграція зусиль школи, позашкільних навчальних закладів і сім'ї у процесі морального виховання підростаючої особистості передбачає побудову демократичних стосунків між ними. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу виділити характерні ознаки цього процесу, такі як колегіальність спільної роботи, заохочення ініціативи, визнання права на існування різних точок зору на ту чи іншу проблему, пошук спільних рішень, розвиток стосунків на основі співпраці, діалогу, взаємної поваги та відповідальності. Такий стиль спілкування і спільної діяльності передбачає узгодження ціннісних орієнтацій контактуючих сторін, перебування їх у суб'єкт-суб'єктній позиції, коли кожен із учасників виховного процесу усвідомлює свою роль, обов'язки та відповідальність. Таким чином, показниками розвитку демократичних стосунків є: ціннісно-орієнтаційна єдність; відповідальність (свідоме ставлення до своїх доручень і обов'язків, розуміння та прийняття тих цілей та завдань, які стоять перед виховними інститутами); співпраця (намагання вирішувати всі питання з урахуванням спільних інтересів, забезпечення оптимального, повного і всебічного розвитку дітей, зміцнення зв'язків освітніх установ і сім'ї, ставлення до батьків як до співучасників виховного процесу, а не сторонніх спостерігачів); контактність (взаємна прихильність, партнерські стосунки, готовність до заохочення на різних рівнях); відкритість (прихильне ставлення до нових членів учнівського, батьківського або педагогічного колективу, готовність до обміну досвідом з іншими навчальними закладами та організаціями); організованість (виважений розподіл основних та тимчасових обов'язків у спільній діяльності); поінформованість (відкритий доступ батьків та педагогів до інформації про стан справ у учнівському колективі, спільні обговорення проблемних питань, аналіз різних точок зору).

На нашу думку, взаємодія загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї у процесі морального виховання молодших школярів має ґрунтуватися на таких принципах:

1. Принцип узгодження ціннісних орієнтацій сім'ї і навчальних закладів – побудова виховного процесу на основі спільно визначеної системи цінностей.
2. Принцип єдності сімейного і шкільного виховання – дотримання єдиних вимог до виховання дитини.
3. Принцип систематичності і послідовності – керівництво педагогічною освітою батьків і активне включення їх у діяльність з виховання дітей.
4. Принцип рівноправного партнерства – врахування потреб і інтересів усіх учасників виховного процесу при плануванні виховної роботи.
5. Принцип диференційованого підходу – врахування вікових, індивідуальних особливостей батьків та рівня їхньої педагогічної підготовленості.
6. Принцип пріоритету довіри – організація роботи з батьками на основі щирої поваги до них незалежно від їхнього соціального статусу, що сприятиме встановленню довірливих стосунків між педагогами і батьками.
7. Принцип гуманізму – ставлення до дитини як до найвищої цінності.
8. Принцип добровільності – свобода участі батьків у виховній роботі освітніх закладів.

На основі перерахованих принципів можемо визначити такі завдання, що повинні бути зреалізовані в процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї: 1) розробка і впровадження єдиних вимог до учнів у навчальних закладах і сім'ї; 2) підвищення педагогічної культури батьків; 3) здійснення психолого-педагогічної допомоги батькам у вирішенні проблем сімейного виховання; 4) залучення батьків до спільної діяльності з дітьми.

Для реалізації поставлених завдань необхідно визначити шляхи взаємодії освітніх установ і сім'ї по вихованню дитини, відібрати ефективні форми, методи і прийоми роботи з батьками. Виправданим є застосування традиційних форм, ефективність яких доведена багаторічною шкільною практикою. Ці форми можемо умовно поділити на три групи: індивідуальні (відвідування сім'ї учня, індивідуальна педагогічна бесіда, педагогічна консультація), групові (зібрання батьківського активу, групові бесіди, групові консультації), масові (лекції і бесіди, вечори запитань та відповідей, загальношкільні та класні батьківські збори, диспути, конференції з обміну досвідом виховання, зустрічі за “круглим столом”, збори-концерти).

Індивідуальні форми роботи дозволяють встановити особистий контакт педагогів з усіма батьками, з'ясувати сутність педагогічної позиції сім'ї, тактовно допомогти батькам зрозуміти і виправити помилки, якщо вони є, або використати, зробити надбанням усіх кращий досвід сімейного виховання, або вжити рішучі заходи щодо оздоровлення виховної ситуації в сім'ї. Окрім індивідуальної роботи, з деякими родинами проводиться групова. До групи підбирають батьків, умови сімейного виховання в яких схожі. Зокрема це можуть бути неповні сім'ї; сім'ї, в яких батьки потребують певних педагогічних знань; родини зі стійкими сімейними конфліктами; сім'ї, де немає єдиних вимог з боку батька й матері. У роботі з такими родинами виникає потреба у плануванні конкретної програми ліквідації прорахунків у сімейному вихованні.

Великого значення набуває масова робота з батьками, оскільки дозволяє своєчасно поширювати актуальну педагогічну інформацію, використовувати здобутки позитивного сімейного досвіду, напрацьовувати спільну громадську думку щодо певних проблем виховання, залучати батьків до активної участі в житті класу, школи, позашкільного навчального закладу.

Однак, результати педагогічних досліджень свідчать про те, що використання лише традиційних форм, методів та прийомів організації взаємодії педагогічних працівників загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів з батьками не дає змоги вирішити проблеми морального виховання молодших школярів. Саме тому науковці та провідні педагоги України ведуть активний пошук ефективних, інноваційних форм організації взаємодії з батьками, до яких можна віднести: “педагогічний десант” (виступ педагогів в організаціях, де працюють батьки), “дерево родоводу” (зустріч поколінь, роздуми над проблемами виховання), “у сімейному колі” (індивідуальна допомога родинам, організація зустрічей з лікарями, юристами, психологами), “день добрих справ” (спільна трудова діяльність вчителів, батьків та дітей), “сімейну скриньку” (добірка матеріалів з позитивним досвідом сімейного виховання), “народні світлиці” (спільне проведення традиційних святкувань) та інші [4, с. 26-27]. Провідна роль в організації такої роботи належить педагогам початкової школи, оскільки вони є спеціально підготовленими фахівцями, які володіють необхідними психолого-педагогічними знаннями для ефективної організації процесу морального виховання школярів та налагодження співпраці з іншими виховними інститутами. На них у цьому процесі покладаються такі функції: 1) інтеграції – поєднання та узгодження виховних впливів усіх виховних інститутів; 2) координації – планування виховної роботи, спрямування на впорядкованість педагогічних процесів, керування ними; 3) розвитку – забезпечення динаміки педагогічного процесу, його удосконалення, пошук нових форм та методів організації педагогічної взаємодії; 4) захисту – увага до інтересів і потреб кожної дитини; 5) корекції – виправлення недоліків в організації співпраці.

Висновки. Таким чином, загальноосвітні, позашкільні навчальні заклади та сім'я є тими найважливішими соціальними осередками, які відповідають за створення оптимального середовища для здійснення морального виховання молодших школярів. Однак, їх виховна діяльність буде успішною тоді, коли вони будуть справжніми союзниками і партнерами у цій сфері і дотримуватимуться єдиних вихідних позицій у процесі морального виховання.

Література

1. Виноградова Т. Взаємодія батьків та педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління / Т. Виноградова // Завуч. – № 8. – березень, 2006. – С. 4
1. Князева Н.И. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с семьей в нравственном воспитании детей дошкольного возраста: дисс. ... пед. наук: 13.00.05 / Князева Наталья Ивановна. – М., 2002. – 356 с.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

2. Назаренко Л. Шляхи розвитку взаємодії сім'ї та школи / Л. Назаренко // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 33-37
3. Організація роботи з батьками / Упоряд. Юзефик Л.О., Купина Н.М. – Тернопіль: Астон, 2002. – 168 с.
4. Kay W. Moral education. A social study of the influence of society home and school / W. Kay – London, 1975. – 167 p.
5. Tapper T. Young people and society / T. Tapper – London, 1977. – 188 p.

УДК 378.14 (37.036.5 + 376.112.4)

**ГУМАНІСТИЧНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

О.А.Голюк

***Анотація.** У статті визначено структурні компоненти творчого потенціалу соціального педагога, виокремлено педагогічні умови його розвитку в сучасному ВНЗ у контексті гуманістично-особистісного підходу.*

***Ключові слова:** гуманістично-особистісний підхід, творчий потенціал, структурні компоненти творчого потенціалу, педагогічні умови розвитку творчого потенціалу.*

***Аннотация.** В статье определено структурные компоненты творческого потенциала социального педагога, выделены педагогические условия его развития в современном ВУЗ в контексте гуманно-личностного подхода.*

***Ключевые слова:** гуманно-личностный подход, творческий потенциал, структурные компоненты творческого потенциала, педагогические условия развития творческого потенциала.*

***Summary.** In the article certainly structural components of creative potential of social teacher, the pedagogical terms of his development are selected in modern in a context humanely-personality approach.*

***Keywords:** humanism-personality approach, creative potential, structural components of creative potential, pedagogical terms of development of creative potential.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що супроводжуються розбудовою відкритого, демократичного суспільства, орієнтовані на людину, спроможну ефективно діяти в життєвих умовах, які постійно змінюються, здатну проектувати та прогнозувати свої вчинки і поведінку, самостійно шукати нові способи вирішення наявних проблем, мати власну точку зору на різні процеси і явища. А відтак, виникає гостра необхідність виховання на всіх освітніх рівнях активної, творчої, відповідальної людини, найважливішими якостями якої виступають здібності до самовизначення, самотворення і самоактуалізації.

Останнім часом у вітчизняному освітньому просторі досить широко визнана гуманістична парадигма, яка припускає взаємодію всіх її учасників в режимі діалогу і співтворчості. Розвиток творчих здібностей особистості – одне з пріоритетних завдань як дошкільних закладів освіти, так і сучасної школи. Проте в системі вищої освіти як і раніше превалує лінійна модель комунікації, при якій трансляція знань займає основне місце в процесі навчання. Обмеження в свободі творчості, монологічні впливи та дії блокують залучення суб'єктів до гуманістичних цінностей, нуліфікують поліфонізм духу, ведуть до нездатності вирішення конфліктних ситуацій і, в цілому, перешкоджають повноцінному формуванню і розвитку людини. Виховання достовірно суб'єктної і креативної особистості, готової до творчої взаємодії з іншими людьми в різноманітних умовах, швидше є не цілевідповідним, а побіжним завданням навчання у ВНЗ.

Одночасно соціально-економічні зміни вимагають принципово нових системи знань і способів діяльності, що забезпечують креативно-активну участь суб'єктів у професійному і суспільному житті. Тільки гуманістично-орієнтована освіта створює умови для виховання неординарної і оригінально мислячої людини, здатної ефективно діяти і взаємодіяти з іншими людьми в різних предметних сферах і видах діяльності незалежно від спеціальності, адекватно оцінювати свої реальні і потенційні можливості, конструктивно підходити до вирішення професійних завдань, а також робити ціннісний вибір.

Все це обумовлює необхідність модернізації вищої професійної школи, що готує кадри для системи освіти: розвиток професійної мобільності, конкурентоспроможності, підвищення професійно-творчого потенціалу майбутніх педагогів нової формації, здатних утілити в практику

інноваційні зміни, орієнтованих на компетентне, результативне, творче вирішення проблем соціально-педагогічної сфери.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Значний внесок у розробку філософських та соціологічних аспектів теорії творчості зробили Г.Батищев, В.Біблер, Г.Давидова, М.Каган, П.Кравчук, Л.Сохань, А.Шептулін та ін. Психологічні аспекти творчості представлені в працях Л.Виготського, В.Крутецького, О.Леонтьєва, О.Лука, В.Моляко, С.Рубінштейна та ін. Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості, творчих здібностей, мотивів творчої діяльності досліджувалися І.Аверіною, В.Андрєєвим, Д.Богоявленською, Р.Грановською, В.Загвязинським, А.Заком, В.Кан-Каликом, О.Кульчицькою, А.Маслоу, М.Нікандровим, К.Тейлором, Е.Торренсом, С.Сисоевою та ін.

Можна стверджувати, що в педагогічній науці склалися теоретичні передумови для дослідження наукових основ розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів. До них слід віднести праці І.Колесникової (про людину як носія педагогічної сутності); Є.Бондаревської (про розвиток потреби особистості в «усвідомленні себе, своєї неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу»); В.Серікова (про специфічну форму «обміну духовно-особистісними потенціалами викладачів і студентів на основі діалогу»); М.Корепанової, А.Маркової (про творчий потенціал як інтегративну характеристику особистості майбутнього педагога).

Творчий потенціал особистості як поняття стало широко використовуватися в багатьох роботах з психології і педагогіки вищої школи (В.Андрєєв, М.Гинзбург, О.Головаха, В.Загвязинський, Н.Кузьміна, Я.Пономарьов, В.Риндак та ін.) у 90-ті роки ХХ ст. Але на сьогоднішній день немає єдиного підходу щодо його визначення, немає спільності поглядів щодо трактування сутності, структури, шляхів розвитку тощо.

Творчий потенціал особистості розглядається дослідниками як здатність людини змінювати і перетворювати навколишній світ (Б.Теплов); як складна динамічна система взаємодії людини з суспільством (К.Абульханова-Славська, В.Дружинін); як активність людини (Д.Богоявленська, О.Нікулін, О.Савченко); як особливий вид розумової і практичної діяльності (К.Платонов); як здатність людини творити добро і надавати підтримку іншій людині (Л.Мардахаєв); як інтегративна цілісність природних і соціальних сил людини, що забезпечує її суб'єктивну потребу в творчій самореалізації і саморозвитку (В.Риндак). Були зроблені спроби дослідників представити сутність творчого потенціалу через інші категорії: «енергопотенціал людини» (Н.Кузьміна), «сукупність можливостей цілеспрямованої творчої діяльності, що виявляють себе завдяки творчим здібностям» (П.Кравчук), психоенергетична напруженість між мріями і реальними можливостями (Є.Варламова, С.Степанов), динамічна інтеграційна властивість особистості, що є передумовою творчої діяльності (С.Глухова), інтеграційна характеристика особистісних здібностей (А.Уразова), особистісна здібність до творіння нового, яка виявляється в особливостях мислення (І.Ігнатенко), цілісний професійно-особистісний феномен (Г.Самігулліна).

В той же час, не зважаючи на достатньо широкий спектр науково-педагогічних досліджень щодо підготовки майбутніх працівників освіти до творчої діяльності, в тому числі й соціальних педагогів, творчий потенціал випускників вишів залишається недостатньо високим. Дослідження, проведене Є.Белозерцевим, свідчить про те, що більшість педагогічних вузів бачать свою роль в тому, щоб надати майбутнім педагогам ґрунтовні фундаментальні знання з фахових дисциплін. Уміння і навички реалізації діяльності майбутнього фахівця представлені головним чином в розвитку пізнавальних умінь, а досвід творчої діяльності зведений до мінімуму.

Метою даної публікації є визначення структури творчого потенціалу особистості та виокремлення психолого-педагогічних умов його розвитку в контексті гуманістично-особистісного підходу в процесі фахової підготовки соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз літературних джерел з теми дослідження [1-4] дав можливість зробити висновок про те, що вагомим показником якості педагогічної освіти, яка отримується у ВНЗ, виступає готовність випускників до професійної соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на продуктивне і творче розв'язання соціально-педагогічних задач. Ми вважаємо, що рівень сформованості особистісних і професійно значущих якостей майбутнього соціального педагога, його готовність до професійної діяльності, знаходяться в прямо пропорційній залежності від рівня розвитку творчого потенціалу.

Узагальнюючи різні визначення досліджуваного поняття, під творчим потенціалом ми будемо розуміти інтегративний комплекс властивостей особистості, що забезпечуватиме високий рівень її самоорганізації в майбутній професійній соціально-педагогічній діяльності та сприятиме руху до вільної самореалізації і творчості. Зазначимо, що творчий потенціал особистості має велику інформаційну ємність, його поняття відображує цілісність людини, єдність її індивідуального і

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

особистісного життєпрояву. Це дає підстави виокремити в структурі творчого потенціалу такі компоненти:

1. *Мотиваційна компонента* (включаючи навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію майбутньої професійної діяльності, мотивацію до творчості і мотивацію до саморозвитку) – потреба в розвитку і реалізації свого особистісного потенціалу, усвідомлення своєї ролі і призначення; прагнення до удосконалення соціально і професійно значущих якостей майбутнього фахівця, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності і професійного зростання; потреба в самовихованні, самореалізації і саморозвитку; розуміння необхідності вивчення теорії і практики соціально-педагогічної роботи, освоєння професійно-педагогічних дій щодо її проектування і здійснення.

2. *Когнітивно-креативна компонента* – інтелектуальні якості (допитливість, ерудованість, логічність, обґрунтованість, аргументованість, здібності до аналізу і синтезу, здатність знаходити аналогії, використовувати різні форми доказів); схильність до експериментів, уміння ставити питання, бачити суперечності, формулювати проблеми і гіпотези, виконувати теоретичні і експериментальні дослідження, володіти способами розв'язування різних задач; володіння культурними нормами і традиціями; уміння самовизначатися в ситуаціях вибору; здатність визначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких питань, що виникають, уміння зрозуміти і оцінити іншу точку зору, вступити в змістовний діалог або суперечку; уміння зіставляти культурно-історичні аналогії зі своїми освітніми продуктами і результатами одногрупників, вичленити їх схожість і відмінності, перевизначити або доопрацювати власні освітні результати; здатність перетворювати здобуті знання в духовні і матеріальні форми, будувати на їх основі свою подальшу діяльність; емоційно-образні якості (насага, натхненність, емоційний підйом у творчих ситуаціях; образність, асоціативність, уява, фантазія, мрійливість, романтичність, відчуття новизни, незвичайного, схильність до творчого сумніву, здібність до емпатії, знакотворчості, символотворчості); ініціативність, винахідливість, кмітливість; своєрідність, неординарність, нестандартність, самобутність; здібність до генерації ідей, їх продукування як індивідуально, так і в комунікації з людьми, текстом, іншими об'єктами пізнання; володіння нетрадиційними евристичними процедурами (інтуїція, інсайт, медитація); незалежність, схильність до ризику; наявність досвіду реалізації найбільш творчих своїх здібностей у формі виконання і захисту творчих робіт та ін.

3. *Методологічна (орґдіяльнісна) компонента* – знання студентом своїх індивідуальних діяльнісних особливостей, рис характеру; наявність гідної мети, програми її досягнення, цілеспрямованість (спрямованість на досягнення мети), стійкість у досягненні цілей; здатність до нормотворчості, що виражається в умінні сформулювати правила діяльності, систему її законів, спрогнозувати результати; смислове бачення процесів, що вивчаються; навички самоорганізації; самоаналіз і самооцінка; володіння методами рефлексивного мислення; уміння виявляти сутність діяльності, вибудовувати подальші плани, зіставляти отримані результати з поставленою метою, коректувати подальшу діяльність; здатність до взаємодії з іншими суб'єктами освіти і з навколишнім світом; уміння відстоювати свої ідеї, зносити невизнання оточуючих, "тримати удар"; автономність, незалежність, спрямованість, рішучість, комунікативність; здатність організувати творчість інших (орґанізаційно-педагогічні якості).

Ми повністю погоджуємось з думкою К.Петрова, що розвиток творчого потенціалу студентів взаємозв'язаний з *рефлексією*, оскільки в процесі розвитку творчого потенціалу через взаємозв'язані блоки (емоційно-вольовий, мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний) розвиваються вміння здійснювати цілепокладання, самоконтроль, корекцію, які є компонентами рефлексії [3, 11]. В ході дослідження встановлено, що розвиток творчого потенціалу пов'язаний з *аксіологічним та комунікативним* потенціалами, оскільки розвиток творчого потенціалу реалізується через діалогічну взаємодію, в ході якої відбувається обмін цінностями, транслюються аксіологічні ідеї, що сприяє піднесенню потреб особистості до цінностей життя, цінностей культури, цінностей мистецтва.

На основі вивчення, аналізу, узагальнення і конкретизації філософської, психологічної, педагогічної літератури з теми дослідження, а також власного педагогічного досвіду, нами було виокремлено основні психолого-педагогічні умови, що забезпечують продуктивний розвиток творчого потенціалу майбутнього соціального педагога:

1. Створення творчого освітнього середовища, яке забезпечує кожному студентові вільний вибір навчальних ролей, психологічний комфорт і ситуацію успіху.

2. Використання дидактичної технології, побудованої на принципах дидактичної евристики, особистісно-діяльнісного підходу до організації навчального процесу;

3. Використання рефлексивно-креативного підходу в управлінні розвитком творчого потенціалу майбутнього соціального педагога;

4. Використання системи навчально-творчих задач відкритого типу, тренінгів, ділових ігор, творчих проєктів, що стимулюють прояв творчого потенціалу.

5. Організація спільної творчої діяльності, діалогічної взаємодії студентів і викладачів, спрямованих на формування цілісної особистості майбутнього фахівця, комплексне посилення його комунікативних і творчих можливостей через мотиваційну, когнітивно-креативну, операційну, ціннісно-смыслову підготовку та рефлексію.

Ми вважаємо, що проблема творчості особистості підійшла до того поворотного пункту свого розвитку, коли повинно йтися про створення спеціальної програми навчання творчості та самостійності, спеціальних методик, за допомогою яких можна було б прищепити студентам навички творчої праці, смак до творчості, винахідництва і раціоналізації. Це стало поштовхом до створення авторського курсу «Основи творчої діяльності соціального педагога» (для студентів III курсу), в процесі викладання якого відбувається реалізація виокремленої системи умов розвитку творчого потенціалу. При розробці даного курсу дидактичне розв'язання сформульованої проблеми було пов'язане з відмовою від традиційного навчання (як «передачі студенту знань») і введенням технології дидактичної евристики (А.Хуторський). Відомо, що у традиційному навчанні студент спочатку засвоює досвід минулого, «отримує знання» і лише потім застосовує їх, у тому числі і творчо; вважається, що приріст знань, як особистих, так і загальнолюдських, можливо тільки після знайомства з тими, що вже є.

В евристичному навчанні студент при вивченні кожної теми курсу спочатку конструює знання в досліджуваній області, спираючись на особистий освітній потенціал, освітнє середовище і евристичну технологію діяльності. Одержаний ним продукт діяльності (знання, досвід, гіпотеза, твір і т.д.) зіставляється потім за допомогою викладача з культурно-історичними аналогами, внаслідок чого цей продукт переосмислюється, добувається або спрямовує на усвідомлення необхідності нової діяльності. Особистий освітній приріст майбутнього фахівця (його знань, досвіду, здібностей, творчої продукції) в цьому випадку первинний і неминучий.

Форми і методи евристичного навчання є широкою групою дидактичних засобів, спрямованих не тільки на створення студентами освітньої продукції, але й на підготовчу і супроводжуючу творчість роботи: планування, оцінку, контроль, рефлексію, засвоєння базового змісту освіти. Наприклад, особливістю викладання курсу є й те, що відсутні лекції в тому вигляді, до яких ми звикли (майже стираються грані між лекційним і практичним заняттям). Вже на першому занятті викладачем спільно із студентами визначається мета вивчення курсу (з урахуванням особистих цілей), обговорюються основні ідеї створення творчого освітнього середовища (види, способи, форми, засоби діяльності людини щодо реалізації своїх потреб і здібностей в саморозвитку, що узгоджуються з можливим, належним, бажаним), обираються змістовні компоненти (як сукупності варіативної частини курсу і інваріантної), визначаються пріоритетні форми і методи навчання, узгоджуються критерії оцінювання.

Проводиться ряд занять, спрямованих на розвиток колективної і особистої *рефлексії*, де об'єктом колективного обговорення (використовується *Case-метод*) стають літературні твори, поезії (як класичні так і сучасні) вітчизняних і зарубіжних авторів, зміст яких безпосередньо чи опосередковано торкається проблематики зазначеної теми. Аналіз літературних творів з педагогічної точки зору дозволяє краще зрозуміти, усвідомити сутність багатьох понять, процесів, що стосуються творчості соціального педагога, побачити «як вони працюють в реальному житті».

Наприкінці заняття, як правило, оцінка виставляється самими студентами (сам-собі, або один-одному). Критерії оцінки такої форми розробляються в спільній дискусії викладача і студентів. Найважливішими з них є: уміння сформулювати дискусійну проблему, що не має однозначного рішення в теорії і практиці; уміння чути один одного, розмірковувати над висловами, співвідносити свою точку зору з точкою зору Іншого, Дитини, Викладача, розвивати свою думку на основі думок інших; уміння оцінити свої труднощі в засвоєнні педагогічного знання і своє просування в особистісному і професійному розвитку, уміння задавати питання.

Безпосередньо практичні заняття спрямовані на розвиток творчого мислення майбутніх соціальних педагогів і проводяться з активним використанням інструментів ТРВЗ-педагогіки (розвиток системного, діалектичного, функціонального, логічного, ТРВЗ-івського мислення), ідей розвитку творчого мислення СоRT Едварда де Боно та ін. Широко впроваджуються тренінги, ділові ігри, захисти проєктів. Крім того, нами було розроблено систему навчально-творчих задач відкритого типу, яка включає такі групи: а) підготовчі до навчально-творчої діяльності (пропедевтичні); б) моделюючі професійну творчу соціально-педагогічну діяльність, г) система задач для розвитку творчого потенціалу дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Модульний контроль проводиться у формі ділової гри. Кожна мікрогрупа – це уявне керівництво школи або дитячої освітньої установи, яке повинно обрати на посаду соціального педагога одну людину із багатьох претендентів. Завдання для проведення конкурсного відбору підбирає кожна група заздалегідь. В процесі проведення гри по черговою кожна мікрогрупа стає керівництвом, решта студентів – претендентами. Після «відбору», необхідно презентувати варіанти завдань, які пропонувались (пояснити доцільність їх підбору), аргументувати вибір представника на зазначену посаду, запропонувати всім іншим інші посади (всі вибори аргументувати).

Висновки. Таким чином, створення творчого освітнього середовища, організація навчально-пізнавальної діяльності на засадах дидактичної евристики, співтворчості, діалогічності, особистісно-діяльнісного та рефлексивно-креативного підходів; використання системи навчально-творчих задач відкритого типу, тренінгів, ділових ігор, творчих проєктів сприятимуть не тільки розвитку творчого потенціалу майбутніх соціальних педагогів, але й формуванню готовності до актуалізації власних здібностей в професійній діяльності та умовах багатовимірності і альтернативності сучасної культури, коли творчість стає нормою людського буття.

Література

1. Корепанова М.В. Развитие педагогического творческого потенциала студентов в процессе решения ими коммуникативных задач: дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. / М.В. Корепанова. – Волгоград, 1994.
6. Митичева Т.И. Проектирование социально-педагогической деятельности будущих социальных педагогов в высшей школе / Т. И. Митичева // Вестник ЧГПУ. Научный журнал. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – С. 77–84.
7. Петров К.В. Акмеологические основы исследования проблемы потенциала личности / К. В. Петров – М. : МААН, 2000 – 198 с.
8. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) / В. Г. Рындак – М. : Педагогический вестник, 1997. – 154 с.

УДК 373. 3. 016:3

ВИХОВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ГУМАННИХ ПОЧУТТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “Я І УКРАЇНА”

О.П.Грошовенко

***Анотація.** Статтю присвячено питанням виховання гуманних якостей особистості молодшого школяра в процесі вивчення курсу “Я і Україна”.*

***Ключові слова:** учні молодшого шкільного віку, гуманні якості особистості, курс “Я і Україна”, формування, педагогічні умови.*

***Аннотация.** В статье раскрываются вопросы воспитания гуманного качества личности младшего школьника в процессе изучения курса “Я и Украина”.*

***Ключевые слова:** ученики младшего школьного возраста, гуманное качество, предмет “Я и Украина”, формирование, педагогические условия.*

***Summary.** The article describes the issues of humane qualities of primary school age in the process of completing the course I am, and Ukraine.*

***Key words:** pupils of primary school age, humane quality, a subject I and the Ukraine, shaping, pedagogical conditions.*

Актуальність та постановка проблеми. Сучасний етап реформування змісту початкової освіти передбачає перехід від соціально детермінованої моделі виховання до особистісно орієнтованої. Гуманістична педагогіка є педагогікою особистісно орієнтованою, тобто її головна мета – розвиток особистості. За таких умов особливого значення набуває “вчинкова форма освіти, за якої не применшується роль розумового, вольового та емоційного розвитку дитини” [1, с.244]. У контексті цього взаємодія вчителя та учнів будується на принципах демократизму, відкритості, суб’єкт-суб’єктної взаємодії, співпраці.

Проблема гуманізації освітньо-виховного процесу знайшла своє відображення у Законі України “Про освіту”, “Про охорону дитинства”, Державній Національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.), програмі “Діти України”, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді, Національній доктрині розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній педагогічній теорії проблема виховання гуманних якостей, моральних норм висвітлена у працях І.Беха, Н.Бібік, А.Богуш, О.Киричука, О.Кононко, О.Савченко, О.Сухомлинської, Г.Тарасенко, Н.Трофімової, О.Столяренко, І.Шевчук, А.Сущенко, М.Юр'євої та ін. Вивченню об'єктивних та суб'єктивних стимулів розвитку почуттів і моральних уявлень учнів початкових класів у процесі позаурочної роботи присвячені дослідження Л.Рудневої, Я.Нестеренко, Н.Трофімової та ін. Окремі аспекти означеної проблеми розглянуто у дослідженнях В.Білоусової (гуманізація стосунків учнів у позаурочній роботі), В.Коротєєвої (формування гуманних стосунків у позаурочній роботі засобами народної педагогіки), Н.Хомич (формування гуманних взаємостосунків дітей шестирічного віку під час ігор-драматизацій) та ін. У багатьох педагогічних дослідженнях гуманістичне виховання розглядається як один з компонентів змісту морального виховання. Питанням формування у молодших школярів моральних стосунків, емпатії, уявлень про доброту і чуйність присвячені праці О.Алексєєвої, Я.Божович, О.Богданової, М.Боришевського, І.Бужинської, І.Вітковської, Б.Габриловець, Н.Гуслякової, О.Ковальова, В.Петрової, А.Тихонової, Н.Трофімової, М.Якобсона та ін. Результати наукових досліджень (І.Бех, О.Кононко, Н.Трофімова та ін.) свідчать, що рівень сформованості гуманних якостей в учнів початкових класів низький, незважаючи на вік, сприятливий для формування особистісних пізнавальних потреб, моральної свідомості, позитивних якостей особистості.

Науковий інтерес є свідченням особливої актуальності проблеми, що посилюється у зв'язку із нестабільністю та суперечливістю моральної атмосфери сучасного суспільства. Враховуючи актуальність і недостатню вивченість проблеми виховання гуманних якостей школярів, специфіку виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку і нереалізовані потенційні можливості предметів гуманітарного циклу, темою статті обрано "Виховання у молодших школярів гуманних почуттів в процесі вивчення курсу "Я і Україна".

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності посилення гуманістичної складової інтегрованого курсу "Я і Україна".

Виклад основного матеріалу. Проблема формування гуманних якостей особистості сягає своїм корінням в історію філософської та педагогічної думки. Ідеї гуманізму у вихованні дітей обґрунтовували зарубіжні педагоги-класики – Я.Коменський, А.Дістервег, Ж.-Ж.Руссо, а також А.Адлер, Е.Еріксон, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін. Досліджувану проблему аналізували вітчизняні просвітителі Г.Сковорода, Т.Шевченко, О.Духнович, С.Миропольський, І.Франко, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін., які відстоювали ідею людинолюбства та людяності у суспільних відносинах. Результати психологічних досліджень Ш.Амонашвілі, В.Божович, В.Давидова, Л.Занкова, Н.Лейтеса та ін. вказують на необхідність використання навчальної діяльності для вирішення не лише інтелектуальних завдань, але й морального розвитку. Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для формування гуманних якостей особистості, оскільки саме у цей період здійснюється активна соціалізація особистості, поступове становлення психіки і характеру людини, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку.

Поняття "гуманізм" трактується як система поглядів на людину як найвищу цінність, віру в її потенційні сили та можливості [3, 74]. Категорія "почуття" визначається як особливе стійке ставлення особистості до об'єктів і явищ навколишньої дійсності відповідно до її потреб та мотивів [4, 256]. Інтеграція цих двох понять дозволяє визначити поняття "гуманні почуття" як такі, що дозволяють ціннісно ставитись до іншої людини, визнавати її свободи, інтереси, права, критично ставлячись до самого себе. Гуманні почуття завжди є сплавом суспільного та вродженого. Тому завжди варто пам'ятати, що гуманність людини знаходиться під впливом декількох факторів, серед яких особлива роль відведена суспільним ідеалам.

З метою вивчення особливостей формування гуманних почуттів у молодших школярів нами було організовано та проведено спеціальне дослідження, яким було охоплено 150 учнів початкової школи Вінниччини. Дослідження проводилось у декілька етапів, кожен з яких мав чітко поставлені завдання. Так, в межах першого етапу нам було цікаво дізнатись чи володіють молодші школярі елементарними гуманними знаннями, на скільки точно у них сформовані уявлення про моральні норми та правила. В межах другого етапу ми намагались дослідити емоційно-ціннісні установки молодших школярів, їхню здатність дати адекватну оцінку пропонованим зразкам. Третій етап нашого дослідження передбачав використання спеціальних діагностичних процедур на визначення здатності учнів до гуманного вчинку, адекватної самооцінки, емпатії тощо. З метою забезпечення реалізації програми дослідження нами було розроблено авторську методику, яка включала бесіди з

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

молодшим школярами, інтерв'ювання, спостереження, проєктивні ситуації, сюжетні ігри, незавершені оповідання тощо.

Результати дослідження показали, що діти молодшого шкільного віку достатньо добре знають моральні правила, здатні дати адекватну оцінку ситуації. Аналіз анкетних даних підтвердив той факт, що молодші школярі, у більшості випадків (86,5%) добре знаючи моральну норму, не здатні дати словесну інтерпретацію поняттям, якостям. Так, наприклад, учням важко пояснити значення слів "гідність", "милосердність", "вірність" тощо. Під час діагностування здатності молодших школярів до вияву емпатійних почуттів прослідковувалась тенденція вияву співчуття до батьків, людей старшого та похилого віку. В процесі спостережень за дітьми нами було зафіксовано той факт, що молодші школярі з деякою агресією ставляться до однолітків, однокласників. Суперечливі факти є свідченням того, що діти цієї вікової категорії досить погано володіють здатністю до емпатії, у них не сформоване почуття гуманності.

Робота над проєктивними ситуаціями, ситуаціями вибору вчинку, дії дає підстави стверджувати, що діти молодшого шкільного віку не завжди правильно обирають програму гуманних дій. Це є свідченням того, що у дітей здатність до рефлексивного аналізу недостатньо розвинена. Так, наприклад, за результатами аналізу проєктивних ситуацій ("Вчинок", "В магазині", "Добре ім'я") ми дійшли висновку, що молодші школярі у більшості випадків (76%) проєктуючи на себе ситуацію, обирають позицію, яка не шкодить, насамперед, їм самим. Обираючи правильний варіант вирішення ситуації, молодші школярі свій вибір пояснюють тим, що "не хочуть засмутити маму і поспішать додому" (ситуація "Вчинок"), "не позичать гроші товаришеві" (ситуація "В магазині") тощо. Піклуючись про своє добре ім'я, молодші школярі пропонують допомогу старенькій бабусі, здебільшого (84%) керуючись прагматичними мотивами. Усі варіанти розв'язання пропонованих ситуацій є свідченням несформованості у молодших школярів гуманних почуттів, що є синтезом знань, емоційно-ціннісних установок, емоцій, правильних моральних вчинків.

У результаті спостережень за навчально-виховним процесом початкової школи, нами було зроблено наступні висновки. Незважаючи на впровадження у навчально-виховний процес сучасної школи ідей демократизації, гуманітаризації та гуманізації, система виховної роботи не задовольняє потреб суспільства у їх практичній реалізації, не забезпечує результативності цього процесу, а лише обмежується окремими непов'язаними між собою заходами і засобами. Вчителі початкових класів відчувають найбільші труднощі саме у розв'язанні завдань виховання гуманних якостей особистості. Недостатньо уваги приділяється формуванню гуманістичних мотивів та емоційної сфери учнів, організації такої діяльності, яка б сприяла формуванню гуманістичної моделі поведінки. Аналіз емпіричних даних підтвердив той факт, що у більшості випадків потенціал предметів початкової школи з метою виховання гуманності учнів молодшого шкільного віку не використовується.

Не викликає сумнівів той факт, що формування гуманних якостей особистості необхідно розпочинати у початкових класах. Психолого-педагогічні дослідження доводять чутливість цього вікового періоду учнів. Урахування змісту та правильний підхід до організації традиційних занять у початковій школі дозволяє отримати вірогідне підвищення рівня вихованості гуманності, а також забезпечує можливість у комплексі вирішувати освітні завдання учнів початкової школи.

У контексті досліджуваної проблеми особливе місце займає курс "Я і Україна". Основні завдання курсу спрямовуються на виховання особистісних якостей кожного школяра, його екологічної культури, адекватної моральним, етичним, естетичним і загальнолюдським нормам, умінь охороняти і примножувати природу рідного краю. Цей курс створює передумови для усвідомленого сприйняття і засвоєння соціальних та морально-правових норм, історичних, національно-культурних традицій українського народу. Найважливішим виховним аспектом є формування у молодших школярів найбільш значущих цінностей: патріотизм, справедливість, первинність духовного щодо матеріального, природолюбство, людинолюбство, працелюбство, взаємоповага; виховання у дитини свого власного "Я", віри у свої сили, таланти, здібності; виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості, здатної бережливо ставитись до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності.

В процесі вивчення змістових ліній "Про тебе самого", "Родина, рідня, рід", "Людина серед людей" молодші школярі знайомляться з такими якостями особистості, як емпатія, безкорисливість, вимогливість до себе, відвертість, відповідальність, гідність, добродійність, доброзичливість, дружелюбність, душевність, людяність, милосердя, миролюбність, повага до гідності іншої людини, рефлексія, співпереживання, співчуття, такт, терпимість, толерантність, уважність, чуйність та ін. Особливе значення в процесі виховання у дітей молодшого шкільного віку гуманних почуттів відводиться вчителю. Від його особистих якостей, володіння формами і методами виховання та

вміння оперувати ними в різних умовах виховного процесу залежить ефективність процесу формування гуманних почуттів. Вчитель має забезпечити посилення гуманістичної спрямованості викладання предметів початкової школи з метою осмислення гуманістичних понять, трансформації їх у погляди, переконання і звички.

У процесі засвоєння молодшими школярами курсу “Я і Україна” увага вчителя має спрямовуватись на оволодіння молодшим школярами елементарних моральних правил, засвоєння на доступному рівні норм людської моралі. Гуманізація виховного процесу вказує на те, що пріоритетною сферою розвитку особистості є ціннісна. Це означає, що виховання, яке претендує на управління розвитком особистості, має передбачати мету й головним предметом виховної діяльності є емоційно-ціннісний розвиток дитини. Таким чином, вивчення курсу “Я і Україна” має забезпечити особистісний розвиток кожної дитини, підтримку її самобутності, саморозвитку.

Формування моральних якостей особистості передбачає: засвоєння початкових правил поведінки, які становлять азбуку моралі, розвиток моральних почуттів; формування етичних понять; виховання переконань, стійких навичок поведінки, розвиток моральних почуттів. Ступені морального виховання не завжди збігаються з віковими ступенями розвитку, тому й особливістю морального виховання має стати одночасне, а не по чергове формування моральних якостей, як єдності і взаємозв'язку свідомості, почуттів і поведінки.

Моральне виховання – це завжди активний двобічний процес. Систематичне моральне виховання діти отримують у школі. З метою формування у молодших школярів гуманних якостей, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання, вважаємо за необхідне використання вчителем спеціального методичного інструментарію. Так, у процесі вивчення курсу “Я і Україна” доцільним є використання таких методів, як роз'яснення конкретних моральних норм і правил, показ і пояснення, власний приклад, створення ситуацій морального вибору, педагогічна оцінка дій, вчинків учнів, використання яких передбачає спрямування дитини на дотримання моральних норм, застереження від їх порушень. Так, у процесі вивчення змістової лінії “Людина серед людей” доцільними будуть такі форми роботи, як етичні бесіди (“Правила гостинності”, “В театрі”, “День народження”) у процесі яких відбувається формування основ моральної свідомості, роз'яснення значення моральних норм і правил поведінки, аналіз вчинків дітей і дорослих тощо. Вітчизняні вчені доводять, що всі моральні норми доступні для засвоєння дітьми, немає серед них “дорослих” і “дитячих” норм. Однак педагог повинен враховувати, що знання молодшого школяра існують у формі уявлень, тому не варто вимагати від нього тлумачення етичних понять. На цьому життєвому етапі він усвідомлює лише загальну тенденцію: бути турботливим, чесним, ввічливим – це добре. Користуючись згаданими поняттями, дитина не може дати чіткого визначення цим поняттям. Проте, як свідчать дослідження, зміст моральних норм завжди цікавить дітей, що спростовує твердження про моральний реалізм дітей молодшого шкільного віку. Недостатній розвиток уявлень про норми і правила поведінки знижує рівень моральних мотивів, обмежує моральну поведінку.

Результатом морального виховання є соціальна компетентність дитини – відкритість до світу людей як потреба особистості, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки. Вважаємо, що ефективність процесу формування у молодших школярів гуманних почуттів залежить від вдалого поєднання та дотримання вчителем ряду педагогічних умов серед яких виділяємо:

- посилення гуманістичної складової інтегрованого курсу “Я і Україна”;
- використання адекватних форм і методів роботи, з молодшими школярами в межах кожної змістової лінії; залучення учнів до гуманістичної діяльності;
- включення молодших школярів у вчинковий тренаж з метою збагачення досвідом гуманістичної взаємодії;
- коректування виховної діяльності.

Комплексне використання ряду педагогічних умов забезпечить результативність процесу формування гуманних якостей особистості молодшого школяра, впливу на емоційно-ціннісну, інтелектуальну, вчинково-діяльнісну сфери особистості, створить сприятливі умови для формування особистісних пізнавальних потреб, моральної свідомості, позитивних якостей особистості.

Висновок. Одним із пріоритетних напрямів реформування освітньо-виховного процесу є реалізація принципів загальнолюдської моралі, формування усвідомлення взаємозв'язку свободи, прав людини та її громадянської відповідальності, уміння міжособистісного спілкування та підготовки до життя в умовах ринкових відносин. Особливе місце у цьому процесі відводиться навчальним предметам початкової школи. Так, курс “Я Україна” покликаний вирішувати одне із

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

пріоритетних завдань: формування у молодших школярів норм людської моралі. Забезпечення вчителем належної уваги до даного предмету, посилення гуманістичної складової інтегрованого курсу "Я і Україна" допоможе забезпечити високий рівень розвитку гуманних почуттів молодших школярів. Творче використання адекватних форм і методів роботи з молодшими школярами, забезпечення практичної реалізації набутих знань, створення належних умов для емоційної ідентифікації, лабілізації сприятимуть формуванню у вихованців правильного ціннісного ставлення до світу.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [Підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. Ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів // За ред. В.К.Демиденка. – К.: Педагогіка, 1996. - 200с.
4. Скрипченко О. Загальна психологія / О. Скрипченко. – К. : Вища школа, 1998. – 420 с.
5. Тадеєва І.М. Формування гуманних якостей особистості як педагогічна проблема / І. М. Тадеєва // Наука і освіта. - 2001. - № 2. – С. 22-24.

УДК 378.016 : 37.013.74

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ "ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА"

О.В.Грушко

***Анотація.** У статті розкриваються механізми підготовки студентів до творчого розв'язку педагогічних проблем на основі аналізу досвіду передових зарубіжних країн. Розглянуто шляхи розкриття проблеми наступності між дошкільною та початковою ланками системи освіти.*

***Ключові слова:** педагогічна творчість, наступність між дошкільною та початковою ланкою школи, неперервність освіти, зарубіжна педагогіка.*

***Аннотация.** В статье раскрываются механизмы подготовки студентов к творческому решению педагогических проблем на основе анализа опыта передовых зарубежных стран. Рассмотрены пути раскрытия проблемы преемственности между дошкольным и начальным звеном системы образования.*

***Ключевые слова:** педагогическое творчество, преемственность между дошкольным и начальным звеном школы, непрерывность образования, зарубежная педагогика.*

***Summary.** The article describes mechanisms of training students to a creative solution of pedagogical problems, based on the experiences of advanced foreign countries. The ways of disclosure of the problem of succession between preschool and primary link in the education are revealed.*

***Key words:** pedagogical creativity, the succession between preschool and elementary school, continuing education, foreign pedagogy.*

Постановка проблеми. Утвердження у сучасному українському суспільстві нової філософської парадигми освіти, яка спрямована на підтримку людини в духовному самотворенні, життєвому самовизначенні, творчому самовтіленні і, спричиняє глибокі і складні процеси соціально-педагогічної трансформації. У цих умовах змінюється уявлення про учителя-професіонала, який розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, здійсненні й перетворенні власної діяльності. На жаль, в освітній практиці у значного числа вчителів зберігається репродуктивний рівень професійної діяльності, а педагогічна наука робить лише перші спроби у виокремленні сутнісних характеристик готовності вчителя до творчого розв'язання педагогічних задач. Тому набувають надзвичайної актуальності дослідження, присвячені творчому становленню особистості педагога та педагогічній творчості (І.Алексашина, В.Андрєєв, В.Загвязинський, С.Зайцев, В.Кан-Калик, М.Никандров, М.Поташник, В.Сластьонін, О.Тубельский та ін.).

Мета даної статті – розкрити механізми підготовки майбутніх вчителів до творчого розв'язання педагогічних проблем, які з'являються у вітчизняній освіті, на основі використання досвіду

провідних зарубіжних країн. Зокрема, представлено досвід опрацювання проблеми наступності між дошкільною і початковою ланками освіти. Адже повноцінна реалізація механізмів нагромадження, передачі, перетворення й засвоєння соціального досвіду можлива лише в умовах наступності освіти. На жаль, процеси, що відбуваються у вітчизняній освіті, свідчать про те, що механізми наступності у ній виражені недостатньо.

Основні аспекти феномена наступності у контексті філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних наук розглядаються у роботах Л.Виготського, Г.Гегеля, А.Запесоцького, М.Кагана, Л.Когана, О.Леонт'єва, Є.Маркаряна, С.М.Петрова, Н.Розіної, С.Рубінштейна, М.Скаткіна, К.Ушинського, К.Хоруженко та ін. Дослідження наступності в освіті представлено у роботах Я.Астаф'єва, С.Григор'єва, Г.Зборовського, В.Нечаєва, А.Осипова, М.Руткевича та ін. Серед західних найбільш значимими є праці П.Вудса, А.Гріна, А.Поларда, Д.Харгрівса, Р.Шарпа та ін.

Виклад основного матеріалу. Проблема наступності в освіті не нова. Ще в 70-і роки минулого сторіччя Д.Ельконін відзначав внутрішню спільність двох «формацій» епохи дитинства — дошкільного і молодшого шкільного віків. Історично постановка даної проблеми збіглася з моментом уведення до дошкільних закладів систематичного навчання у формі занять. А те, що сьогодні дитячі сади перейменовані на дошкільні навчальні заклади, можна вважати практичною реалізацією і свідченням беззастережного прийняття тези, що саме навчання веде за собою розвиток.

Пошук шляхів розв'язання проблеми наступності торкається і проблеми педагогічних кадрів, і проблеми змісту і форм організації дошкільного навчання. Гостро постає питання наступності програм дошкільної і початкової шкільної освіти, з одного боку, і підготовки кваліфікованих кадрів для роботи з цими програмами, з іншої сторони. Цікавим для вивчення і розв'язання даної проблеми є досвід реалізації наступності між дошкільною та початковою освітою в освітніх системах провідних зарубіжних країн. Вивчення такого досвіду дозволяє студентам сформулювати власний погляд на розв'язання даної проблеми, виробити власну позицію.

Підготовці студентів до творчого розв'язання педагогічних проблем насамперед сприяє інноваційне середовище університету, яке формує у майбутніх спеціалістів мислення, здатне до народження нових оригінальних ідей та їх реалізації, розуміння особистісних та соціально значущих смислів. Студентам пропонуються завдання для самостійного розв'язку, вияву дослідницької активності, з мотивацією на саморозвиток, самоактуалізацію та самовдосконалення. Впровадження інноваційних технологій у традиційну освітню програму зорієнтоване на формування творчого підходу до професійної діяльності, набуття особистого творчого досвіду та самостійне здобуття інформації. Так, на практичних заняттях з „Порівняльної педагогіки” доцільно використовувати технології групового навчання, проектний метод, метод портфоліо, кейс-метод тощо. Студенти можуть брати участь у дискусіях з визначених проблем, захищати власні педагогічні ідеї, обстоювати розроблені проекти.

На практичних заняттях з дисципліни „Порівняльна педагогіка” студенти мають нагоду не просто порівняти способи організації навчання та виховання дітей у зарубіжних країнах, а й виокремити шляхи розв'язання конкретних педагогічних проблем. Зокрема, вони дізнаються про різне ставлення до проблеми наступності у провідних країнах світу. Опанування змістом дисципліни „Порівняльна педагогіка” дозволяє студентам звернути увагу на розподіл пріоритетів у забезпеченні наступності й провідних напрямів діяльності дошкільних та шкільних закладів освіти країн, що вивчаються. У деяких системах освіти вони можуть спостерігати форсовану підготовку дітей до школи, фактичне витіснення специфічних форм активної діяльності дитини-дошкільника. В інших – ситуацію, коли перевага віддається розвитку дитячих потенцій чи вихованню особистісних рис. Так, в Англії основна увага приділяється засвоєнню дошкільниками та початківцями нового знання. У цей же час у Канаді акцент робиться на розвивальних функціях дошкільної освіти, у Німеччині - на комплексному сприйнятті світу, у США – на практичній діяльності дитини, у Франції – на навичках спілкування, в Японії – на художньо-естетичному вихованні.

Робота з підготовки студентів до творчого розв'язання проблеми передбачає її розгляд на декількох рівнях: аксіологічному, онтологічному та праксеологічному.

Аксіологічний рівень ознайомлення з педагогічною проблемою передбачає з'ясування місця проблеми у ціннісних орієнтирах мешканців досліджуваної країни. З цією метою студентам пропонується здійснити аналіз особливостей національної культури країни, що вивчається, виокремити основні риси менталітету народу чи народів, що населяють країну, обґрунтувати їх вплив на історію розвитку конкретної зарубіжної освітньої системи. Так, аналізуючи проблему наступності між дошкільною та початковою ланками освіти у Японії [3], студенти відзначають, що у цій країні дитячі садки – перша сходинка системи усвідомленого формування громадянина батьківщини.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Велика увага приділяється тут формуванню ціннісного ставлення до здоров'я, довкілля та людей, розвитку почуттів. Звертається увага й на формування навичок самостійної діяльності, групової свідомості та соціальної відповідальності. Дітей навчають аналізу конфліктів, що виникають в іграх і пошуку способів виходу з них, униканню прямого суперництва. В японській системі естетичної освіти значну увагу приділяють розвитку колірної чутливості зору, музичного слуху. Художньо-естетична освіта японських дітей розпочинається з пропедевтичної підготовки в дитячих садках. У країні обов'язкове навчання у шестирічній початковій школі. За цей час учні повинні засвоїти 1850 ієрогліфів — мінімум, установлений міністерством. Навіть неуспішним дітям дають можливість наздогнати пропущене. Завдання учителя – не заохочувати змагання в навчальній групі, а вести її сходами знань як єдине ціле, щоб досягти досить високого рівня підготовки всіх, виходячи з вимог, розрахованих на середнього учня. При відносно невеликому академічному навантаженні, завдяки практичному спрямуванню та інтеграції навчальних предметів, у шкільному розкладі 20-25% усього навчального часу присвячується заняттям музикою, малюванням, ремеслами тощо. Основна мета початкової школи – збагачення серця, душі, розуму, менталітету, гуманізму. Названі пріоритети в освіті дітей обґрунтовуються національними особливостями японців, їхнім світоглядом та життєвою філософією. Проекція японського світосприймання на українське дозволяє студентам віднайти багато точок дотику, відзначити імовірні напрями реалізації роботи із забезпечення наступності в умовах сучасних українських дошкільних закладів та початкової школи.

Онтологічний аналіз педагогічної проблеми дозволяє виокремити термінологічну базу проблеми, уточнити сутність проблеми у тому чи іншому національному та освітньому контекстах. Студенти намагаються виокремити складові заропонованої до розгляду педагогічної проблеми, описати її. Так, на прикладі системи освіти Канади [7] студенти виокремлюють основні напрями роботи дошкільних установ, які потребують дотримання наступності під час переходу дитини до початкової школи, зокрема, особистісний, суспільний і емоційний розвиток; спілкування, мову та грамотність; розвиток математичних здібностей; розвиток мислення; фізичний розвиток; творчий розвиток тощо.

На прикладі зарубіжних країн студенти також мають нагоду ознайомитись з різними аспектами наступності. Аналізуючи особливості організації навчальної роботи з дітьми різного віку в Англії [1], студенти зазначають такі особливості дотримання наступності у цій країні: урахування вікових особливостей учнів, диференціація відповідно до рівня знань, індивідуалізація навчання, навчання в ігровій формі, поступове введення нових форм організації навчальної діяльності, ускладнення видів навчальної діяльності з віком тощо. Наприклад, в Англії дітей від трьох років потрохи навчають читати, писати, іноді проводять уроки іноземної мови. Для дошкільників існує preschool – „підготовча школа”. Там діти граються, розвивають необхідні навички, спілкуються один з одним, співають пісні або читають книги, а разом вивчають кольори, цифри й букви. Одночасно кожна дитина має можливість займатися тим, що їй на даний момент цікаве, гратися іграшками, розташованими у кімнаті. Для навчальних занять група поділяється на дві підгрупи за віком. Старші діти вивчають алфавіт, розв'язують нескладні задачі, вчать писати букви. У найменших тим часом проходять розвивальне заняття, їм показують різні предмети, пояснюють, що для чого використовується, і що як називається. Такі «уроки» тривають 10-15 хвилин. Щодо початкової школи (elementary school), то заняття у ній проходять в дуже м'якій, ігровій формі, без всяких спроб «підігнати» всіх під один загальний рівень. Кожна дитина розвивається індивідуально, відповідно до рівня своїх можливостей. У навчанні наголос робиться на уміння самостійно отримувати знання й застосовувати їх на практиці. Діти багато займаються в бібліотеках і лабораторіях. Перевірка знань зазвичай відбувається у письмовій формі - у вигляді есе і проєктів.

Праксеологічний рівень роботи над педагогічною проблемою передбачає аналіз конкретних дій уряду, освітніх організацій, навчальних закладів щодо усунення проблеми. Дії з розв'язання проблеми розглядаються крізь призму цінностей зарубіжного суспільства та проєктуються на вітчизняну освіту. Студентам пропонується передбачити імовірні наслідки впровадження того чи іншого освітянського рішення, запропонувати шляхи його адаптації до потреб вітчизняної системи освіти, національних цінностей.

Так, на практичних заняттях студенти ознайомлюються з різним підходом зарубіжних країн до проблеми наступності. Зокрема, вони дізнаються, що у Німеччині [2] не здійснюється централізована дошкільна підготовка дітей: садки не відносяться до Міністерства освіти й не мають відповідної програми. Мережа дитячих садків слабо розвинена. Навчання в початковій школі (grundschule) у Німеччині починається в шестирічному віці й продовжується протягом чотирьох-шести років. Такий стан речей дозволяє студентам зробити висновок про залежність наявності проблеми наступності від віку, який визначається державою обов'язковим для початку навчання. Студенти усвідомлюють, що

для держави з освітньою структурою, близькою до німецької, проблема наступності особливо гостро стоятиме між початковою і середньою ланками, а не дошкільною та початковою.

Проте необов'язковість дошкільної освіти, визначена Міністерствами, ще не означає відсутності даної проблеми. Так, у Франції [5] дошкільна освіта не є обов'язковою, але практично всі діти з 3 до 6 років відвідують дитячий садок. Діти навчаються, граючись, багатьом корисним речам і одержують навички спілкування. З 2 до 4 років діти тільки грають. З 4 до 5 років – навчаються ліпленню, малюванню й іншим практичним навичкам, а також усному спілкуванню. З 5 до 6 років – готуються до навчання читанню, письму й рахунку. Проте перехід з дитячого садка до початкової школи важко відбувається через необхідність постійно дотримуватись дисципліни, чого не навчають у садках, що знову ж обумовлюється необов'язковістю освіти та добровільним характером відвідування дошкільних закладів.

На відміну від Німеччини, у США [6] відвідування дошкільних навчальних закладів є нормою підготовки до школи. Кожен штат США має свої освітні стандарти, а кожен заклад працює за власною програмою, тому дошкільну американську освіту можна назвати скоріше дошкільним доглядом. Концепція дошкільного виховання у США полягає у розвитку особистості дитини через набуття нею досвіду. Значна увага приділяється розвитку дитячої творчості та обдарованості. У процесі залучення до мистецтва у дітей розвивають здатність до спілкування. Система дошкільного виховання вчить дитину бути вільною, незалежною особистістю. Завдяки розмаїттю дошкільних установ та концептів їх роботи, американська дошкільна освіта відкрита для нововведень, гнучка й швидко реагує на запит суспільства. З п'ятирічного віку більшість американських дошкільнят готують до навчання у початковій школі, поступово переходячи від ігор до читання, письма, набуття інших необхідних навичок. Уроки тривають до шести годин на день, але домашніх завдань не задають. До початкової школи (elementary school) діти йдуть у віці 6 років. У елементарних школах навчання здійснюється за традиційним предметним навчальним планом, у якому рідній мові та читанню відведено майже половину навчального часу, на арифметику відводиться стільки ж часу, скільки на музику, мистецтво й працю. Приблизно шосту частину часу займають фізкультура й гігієна. Характерним для елементарної школи є комплектування класів за здібностями учнів згідно результатів тестового обстеження дитячого інтелекту та вроджених здібностей. Зі здібними проводяться насичені заняття з досить високими вимогами до знань.

Здійснений різнорівневий аналіз проблеми реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти дозволяє студентам запропонувати власні способи її розв'язання в умовах України. Студенти починають усвідомлювати, що для забезпечення наступності неодмінним фактором має стати єдине освітнє середовище, яке набагато легше створити в умовах єдиного навчального закладу. Створення навчально-виховних комплексів „школа-дитячий садок”, на думку студентів, може надати таку можливість. Одним із завдань творчого характеру, які можуть бути запропоновані на заняттях, є створення моделі школи-комплексу на основі врахування досвіду конкретної країни. Ще одним фактором забезпечення наступності є єдині вимоги до рівня розвитку, навченості та вихованості дітей – наскрізні програми для дошкільних навчальних закладів та шкіл. Майбутнім вчителям можна запропонувати проаналізувати зміст такої програми на основі аналізу досвіду зарубіжних країн. Також студенти передбачають необхідність єдиної діагностичної системи рівня розвитку дитини, її знань та вихованості, єдиної системи критеріїв оцінювання досягнень учнів, які б враховували вікові можливості дітей та надавали вихователям та вчителям об'єктивну картину становлення особистості дитини.

Висновки. Отже, різнорівневий підхід до аналізу педагогічних проблем вітчизняної педагогіки на основі вивчення досвіду зарубіжних країн дозволяє забезпечити комплексне бачення проблеми у майбутніх фахівців, виробити професійне мислення, на основі порівняння розширити світогляд, поглибити теоретичні знання з проблеми освіти у сучасному світі, розвинути аналітичні уміння. Зіставлення та визначення тих ідей зарубіжного досвіду, які доцільно використати українській освіті, допомагають студентам навчитися прогнозувати імовірну модель освіти, її мету, зміст відповідно до національно-економічних особливостей держави, визначати перспективи розвитку системи освіти України згідно світових тенденцій розвитку освітнього простору.

Література

1. Завгородня О. Освіта в Англії / О. Завгородня // Освіта. - 1996. - 11 грудня. – С. 3
2. Локшина О. Початкова школа ФРН: історія та сучасність / О. Локшина // Шлях освіти. - 1997. - № 3. - С. 18-20
3. Пронніков В.О. Освіта в Японії / В. О. Пронніков, І. Д. Ладанов. – К. : Знання, 1991. – 32 с.

4. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : [навчальний посібник] / А. А. Сбруєва. – Суми : редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 290 с.
5. Система освіти у Франції // Все для вчителя. - 1998. - № 9. - С.21
6. Степенко Г. Стандарти в системі освіти США: позитивне і негативне / Г. Степенко, М. Бургін, Ю. Мілов // Шлях освіти. - 1996. - № 2. - С. 49-53
7. Тиунов А. Освіта в Канаді / А. Тиунов // Навчання сьогодні. – 2002. - № 2. – С. 14-15

УДК 37.091.3

ОПАНУВАННЯ ОСНОВ БІБЛІОТЕРАПІЇ ЯК ФАКТОР РОЗШИРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

М.О.Давидюк

***Анотація.** У статті проаналізовано сутність бібліотерапевтичного підходу до розв'язання особистісних проблем людини; визначено основні методичні орієнтири навчання майбутніх соціальних педагогів основам бібліотерапії.*

***Ключові слова:** бібліотерапія, соціальна педагогіка, соціально-психологічна адаптація, художня література, терапевтичний процес.*

***Аннотация.** В статье проанализирована сущность библиотерапевтического подхода к решению личностных проблем человека; определены основные методические ориентиры обучения будущих социальных педагогов основам библиотерапии.*

***Ключевые слова:** библиотерапия, социальная педагогика, социально-психологическая адаптация, художественная литература, терапевтический процесс.*

***Summary.** In the article essence of bibliotherapy approach is analyzed for the decision of personality problems of man; certainly basic methodical approaches of studies of future social teachers to bases of bibliotherapy*

***Key words:** bibliotherapy, social pedagogics, socially-psychological adaptation, artistic literature, therapeutic process.*

Актуальність дослідження, постановка проблеми. Загострення кризових явищ у сучасному українському суспільстві призводить до деформацій у свідомості й психіці наших співгромадян, стає причиною агресивної поведінки, депресій, алкоголізму, різного роду психосоматичних захворювань. Темпи життя постійно прискорюються, різко змінюються соціально-економічні умови – усе це не дозволяє пересічній людині задовольнити власні потреби у спілкуванні, в усамітненні, в емоційних переживаннях. Інколи – особливо у професійній сфері – душевність та щирість стають зайвими, підвищується рівень конфліктності в спілкуванні.

Завданням різних суспільних інституцій стає збереження українського генофонду, захист духовного і фізичного здоров'я дітей та молоді, допомога людям – дітям, підліткам, дорослим – в усвідомленні необхідності морального розвитку і самовиховання.

Чільна роль у реалізації названих завдань відводиться соціальній педагогіці, оскільки саме професійні функції і обов'язки соціального педагога передбачають допомогу різним верствам населення у збереженні психічного і морального здоров'я, у соціально-психологічній адаптації до змінних умов життя, у профілактиці саморуйнівної поведінки тощо. Очевидною стає потреба в пошуку нових психолого-педагогічних шляхів впливу на особистість, які б допомогли їй «не втратити себе» в епоху кризи, змін і перетворень.

Підвищення професійної компетентності соціального педагога передбачає, з-поміж іншого, опанування ним інноваційними технологіями соціально-педагогічної діяльності, зокрема тими, які сформувалися на стику практичної психології, соціальної роботи та педагогіки. Серед них виділяють: соціально-психологічний тренінг, арт-терапію, ігротерапію, логотерапію, гештальт-терапію, поведінкову психотерапію. Арт-терапія є одним із сучасних методів прогресивної психолого-педагогічної допомоги у лікувально-реабілітаційній, педагогічній та соціальній роботі, що сприяє формуванню здорової та реалізованої особистості [05 пдф].

Одним із різновидів арт-терапії є бібліотерапія (від лат. biblio — книга і гр. therapia — лікування, догляд за хворим) — метод психотерапії, що використовує художню літературу як одну з форм лікування словом. Дехто з дослідників сучасної соціально-педагогічної практики уважає

бібліотерапію одним з інструментів прогресивної соціальної роботи (Броніслава Парузель (Польща), Юлія Дрешер (Росія), Оксана Вознесенська (Україна)), що сприяє реалізації функцій соціалізації особистості (адаптаційної, корекційної, мобілізаційної, регулятивної, реабілітаційної, профілактичної) [3;4;8].

В галузі впливу на особистість бібліотерапія взаємодіє і з іншими науками – соціологією, аксіологією, педагогікою, психологією. З одного боку, мета бібліотерапевтичних заходів – сприяти одужанню хворого в умовах лікувальної установи, з іншого – бібліотерапія має справу із здоровими людьми (хай навіть і з певними психологічними проблемами), яким потрібно допомогти адаптуватися до ситуації, налагодити стосунки з оточенням. Другий аспект бібліотерапевтичної діяльності (виховання і навчання) тісно пов'язаний із психолого-педагогічними дисциплінами, зокрема із соціальною педагогікою.

Мета статті – визначити основні методичні орієнтири навчання майбутніх соціальних педагогів основам бібліотерапії.

Огляд публікацій. Використання книг у психотерапевтичних цілях по-різному сприймається класичними вченими, лікарями, практичними психологами, соціальними працівниками, педагогами, батьками і бібліотекарями. Тому вся література з означеної проблематики відображає точку зору спеціаліста, якій працює в конкретній науковій галузі.

А.М.Міллер, яка стояла у витоків бібліотерапії як самостійної наукової дисципліни, переконливо доводить безперечну користь керованого психотерапевтом читання для одужання хворого [1, с.305]. Її послідовники – Н.Оганесян, Ю.Дрешер, Г.Рослік наголошують на необхідності активного залучення людини до читання ретельно відібраної літератури з метою розв'язання її особистісних проблем [3, с.46; 6, с.18-23; 7, с. 65-68].

Бібліотерапія допомагає «важким» підліткам навчитися бачити прекрасне в довколишньому світі (Казарінова) [5, с. 54-55]; сприяє формуванню навичок адекватного і ефективного спілкування у дітей, залежних від комп'ютера (Бадерс); допомагає гармонізувати внутрішній світ людини, підвищуючи тим самим її адаптивні можливості в різних соціальних і культурних контекстах (О.Кабачек) [4, с. 22-40].

Як бачимо, можливості бібліотерапії доволі широкі, особливо у плані соціально-педагогічного впливу на особистість. Тому і визнаємо за необхідне ознайомлення студентів – майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки – з основами бібліотерапії і доцільністю застосування цієї технології в роботі з різними групами клієнтів.

Щонайперше студентам потрібно засвоїти сутність і конкретне призначення бібліотерапії, її терапевтичні, розвивальні та виховні можливості в кожному конкретному випадку, психотерапевтичний потенціал різних літературних жанрів.

Часто на етапі первинного знайомства із технологією бібліотерапії у студентів виникають суперечливі враження: більшість із них вважає, що ця технологія є звичайним педагогічним керівництвом розвитком читацьких інтересів дитини чи підлітка. Майбутніх соціальних педагогів варто переконати у тому, що бібліотерапія, хоч і перетинається з аналізом художнього твору, але не є тотожною йому, оскільки максимально залучає до аналітичної роботи особистий досвід читача, сприяє якнайповнішому суб'єктивному сприйняттю образно-символічного змісту твору – що не є припустимим у літературній критиці чи звичайному читацькому обговоренні.

Незважаючи на те, що між бібліотерапією та педагогічним керівництвом процесом читання є багато спільного, повністю ототожнювати їх не можна, оскільки: 1) бібліотерапія потребує більш глибокого аналізу проблем особистості; 2) більшої кількості часу, ніж керівництво читанням; 3) передбачає більш особистісне використання літератури стосовно читача та його проблем; 4) часто бібліотерапія є груповим процесом [8].

Бібліотерапія як технологія соціально-педагогічної роботи й психологічного впливу завжди і обов'язково запускає конкретні терапевтичні процеси – чого немає під час літературно-критичного аналізу, читацького обговорення і рецензування творів (окрім випадків катарсису під час сприймання) – і ці процеси повинні бути докладно розглянуті на занятті зі студентами.

Умовно терапевтичні процеси поділяють на неспецифічні і специфічні. Неспецифічні процеси характеризуються широтою, універсальністю своєї дії на всю особистість і на конкретні поведінкові порушення: це – заспокоєння, задоволення і радість, відчуття упевненості в собі, віра в свої можливості, задоволення собою, достатньо висока загальна психічна активність, постійний психічний розвиток особистості.

Полегшуючи роботу з читачем-клієнтом, краще рекомендувати йому конкретні книги з конкретними завданнями типу автодіагностики і тренажу: «Ви повинні порівняти себе з головними

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

героями твору. У чому вони вигідно відрізняються від Вас? У чому Ви? Що спільного у ваших ситуаціях?»

«Ви повинні з цієї книги вибрати думки, афоризми, якими до сьогодні керувалися в своєму житті, і ті, якими було б розумно керуватися, ті, якими керується більшість... Порівняйте їх... Виберіть афоризми, якими Ви могли б захищатися в більшості важких ситуацій. Навчіться перетворювати драматичну ситуацію на гумористичну».

«Протягом найближчого тижня Ви повинні розв'язувати конфлікти в дусі героїв твору ... Постарайтеся, щоб приводів для конфліктів у Вас було досить...» Або запропонувати подумати над питаннями: "Чим дії та поведінка героя N кращі за Ваші? А що Вас не влаштовує в такій поведінці? Які негативні наслідки найчастіше викликала Ваша поведінка раніше і тепер? Як можна удосконалити цю поведінку? Як би подолали ці труднощі літературні герої П.Загребельного, В.Нестайка, Ульфа Старка, П.Коельо, Б.Акуніна?»

Терапевтичний ефект книги може ґрунтуватися, наприклад, на пізнаванні людиною своєї проблеми, травматичної ситуації в художньому творі і проходженні заданим в творі шляхом виходу з подібних ситуацій. При цьому, чим більше схожа ситуація, описана у книзі, і герой на обставини і характер читача, тим сильніше, на думку прихильників цього підходу, виражений ефект [2, с.97].

Крім того, терапевтичний ефект досягається не просто за рахунок пізнавання в тексті своєї конкретної травмуючої ситуації і типу емоційного відреагування, але і за рахунок формування у клієнта-читача активної самостійної життєвої позиції, яка допомагає справлятися з проблемами в майбутньому. Іншими словами, за рахунок можливості стати психотерапевтом для самого себе.

Гумористична й сатирична література особливо успішно навчають ширшому, об'єктивнішому погляду на себе й інших людей, а також своєрідному психологічному захисту. Сутність гумору - виявлення смішних сторін в будь-яких явищах, навіть неприємних. Гумор може навчити техніці досконалішого спілкування, наприклад, напівжартівливо виражати прохання, уникаючи тим самим відчуття незручності при відмові, давати можливість пожартувати над собою і цим укріплювати впевненість в собі тощо [...].

Афористична література містить найбільш яскраві й виразні образи, загострені ідеї, нерідко парадоксальні, суперечливі, діалектичні, але завжди досконалі в своїй закінченості, категоричності. Така література навчас спокійніше ставитися до крайнощів, суперечностей, різних життєвих катаклізмів [6;8].

Фольклор, казкова література знайомить людей зі світоглядом народу. Протягом багатоговікового усного побутування ці твори пройшли особливий відбір. Новому поколінню передавалися лише ті, які приймала більшість, і які задовольняли основним психічним потребам людей. У процесі реалізації терапевтичної функції книжки фольклор можна використовувати, працюючи з дітьми для усвідомлення ними основних труднощів, проблем, для поліпшення контакту з батьками й ін.

Для бібліотерапевтичних занять, які мають на меті корекцію дитячих і підліткових страхів та ситуативної тривожності, добре підійдуть сучасні літературно-художні казки, наприклад, Ханса Ципперта «Як стати справжнім левом» та Пії Лінденбаум «Гіттан і сірі вовки». Головний герой Ципперта – Геріберт – вегетаріанець, він колекціонує марки і дуже любить читати. Словом, один з підлітків-інтелектуалів, яких чимало. Але тато Геріберта сином незадоволений. І це не дивно, адже події відбуваються у зграї левів. Тато – альфа-самець, і він знає: справжні леви полюбують м'ясо з кров'ю, а не зелений салат і своє життя проводять на полюванні, а не в бібліотеці. Суперництво батьків і дітей, зречення родиною власної дитини, яка не вписується в стереотипи (і в першу чергу в традиційний стереотип чоловічої поведінки, в образ мачо чи альфа-самця), - це така впізнана і хвороблива ситуація, яку дуже важко обговорювати з підлітком. Але посередництвом історії про мешканців африканської савани можна не боятися говорити про все.

Казка Пії Лінденбаум «Гіттан і сірі вовки» про дівчинку, яка боялася всього на світі. Не гралася і не стридала з іншими дітьми в дитсадочку, і хробаків не чіпала, і песиків не гладила – боялася, що вкусять. Одного разу Гіттан випадково загубилась у лісі. І виявилось, що для неї страшне практично все, крім сірих вовків: оскільки мама забула її попередити, що вовків теж треба боятися! І вона стала гратися з вовками у лікарню. І ще вовки дуже смішно видиралися на ялинки. Вовки дуже здивувалися, що дівчинка стала з ними дружити, тому і не з'їли її. І потім Гіттан вже ніколи нічого не боялася.

Детектив, пригодницька література посідає значне місце в бібліотерапії завдяки цілому ряду своїх особливостей. Насамперед – це популярність, дохідливість. У детективі конденсуються, висвітлюються багато буденних життєвих явищ, що зазвичай залишаються в тіні. Детективний жанр дозволяє приділити значну увагу негативним відчуттям, тренуванню інтуїції, таємничості як способу пізнання дійсності, спонукає читача до сміливості, ризику, винахідливості. Все це торкається, природно, тільки

хорошої, класичної детективної літератури. Драматургія може справляти сильне враження завдяки більшій концентрованості дії, наочності. При читанні п'єси читачеві – клієнту соціального педагога – нерідко легко ототожнитися з дійовою особою, ніж при читанні роману. П'єса нерідко краще вчить пацієнта діалогу, правилам спілкування. Драматургічний матеріал може виконувати роль лікувального театру. П'єса залишає пацієнтові більше свободи для самостійної творчості. Драматургію можна застосовувати для поведінкової терапії, функціональних тренувань у сім'ї [4, с.38].

Педагогічна література може застосовуватися разом із спеціальною науковою літературою - в аспектах тренувань, корекції, формування й розвитку різних якостей, умінь, подолання конкретних труднощів дітьми, підлітками і молоддю.

Юридична література дає можливість читачеві розібратися в причинах багатьох видів неправильної поведінки, як своєї власної, так і свого оточення; оцінити ступінь шкідливості девіантної поведінки. Найефективніше цей жанр застосовується в поведінковій терапії, під час тренінгу соціально-психологічної адаптації [4, с.37].

Відтак познайомимо студентів з етапами бібліотерапевтичного процесу.

На першому етапі знайомства зі своїм клієнтом соціальний педагог може поцікавитися, які книжки той любить читати. Таким чином відбувається орієнтування в можливостях бібліотерапії для конкретної людини. Типові питання цього етапу: «Назвіть 5 улюблених книг. Які книги справили на Вас в житті найбільше враження? Чому? Які допомогли? Чому? Які автори, на вашу думку, найбільше на Вас схожі?» Під час обговорення конкретного твору: «Яке загальне враження від книги (тексту)? Що обрадувало? Що насторожило? Чому можна навчитися в цій книзі для подолання своїх страхів? Яку користь отримали герої цього твору, вийшовши за межі буденного, нормального життя? Як треба жити, щоб проблеми у спілкуванні з батьками (однолітками) з'являлися рідше? Про що б Ви хотіли ще почитати?»

Мотиваційний етап бібліотерапевтичного процесу передбачає вступне мотивування до занять та формулювання і прийняття конкретних цілей. Наприклад: «У багатьох із нас є значна проблема: ми часто опускаємо руки перед труднощами, нам здається, що їх неможливо подолати власними силами. Я запитаю у всіх присутніх: «Чи хочете ви навчитися не боятися? Сміливо дивитися в обличчя труднощам? Завжди намагатися боротися з перешкодами?» Отож наша мета – навчитися не боятися труднощів, приймати їх і завжди прагнути їх здолати».

Основний – пізнавальний – етап бібліотерапевтичного процесу передбачає:

- 1) забезпечення часу для читання літератури;
- 2) забезпечення часу для обдумування;
- 3) керівництво дискусією або організацію діалогу, використання питань, які переведуть читачів з буквального розуміння інформації до інтерпретації, практичного застосування, аналізу, синтезу й оцінки цієї інформації.

Завершальним етапом бібліотерапевтичного заняття стає рефлексія, що включає:

- 1) оцінку ефективності бібліотерапевтичного процесу шляхом аналізу психологічного стану особистості читача;
- 2) самооцінку особистості читача.

Ми визначили основний зміст занять із майбутніми соціальними педагогами, що мають на меті ознайомлення студентів із основами бібліотерапії. Потенціал цієї нової для вітчизняної практики технології насправді дуже великий, тому важливо навчити фахівців правильно його використовувати.

Подальші перспективи наукових пошуків ми вбачаємо у розробці методичних шляхів опанування бібліотерапією майбутніми спеціалістами, дослідженні поєднання бібліотерапевтичного впливу на особистість з поведінковою та ігровою терапією.

Література

1. Алексейчик А.Е. Библиотерапия / А. Е. Алексейчик // Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. – Томск : Медицина, 1985. - С.304-319.
2. Библиотерапия: Психолого-педагогические, социальные и медицинские аспекты: Библиогр. указ. лит. / Сост. Ю. Н. Дрешер. – Казань : Медицина, 2000. – 128 с.
3. Дрешер Ю.Н. Книга лечит / Ю. Н. Дрешер // Мир библиографии. – 1999. – № 4. – С. 45–50.
4. Кабачек О.Л. Библиотерапия как часть психотерапии и как аспект библиотечной педагогики / О. Л. Кабачек // Психолог в детской библиотеке. М.: Наука, 1994. – С. 22-40.
5. Казаринова Н. Информацией можно отравиться: (Библиотерапия) / Н. Казаринова // Библиотека. – 1997. – № 2. – С. 54-55.
6. Оганесян Н.Г. Библиотерапия. Самоактуализация психических состояний через поэзию / Н. Г. Оганесян. – М.: Издательство «Ось-89», 2002. – 148 с.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

7. Рослик Г.М. Немного о библиотерапии: Обзор зарубежной литературы / Г. М. Рослик // Научная и техническая литература. – 1995 – № 7 – С. 65-68.
8. Теоретические основы библиотерапии / Под ред. Дрешер Ю. Н., Латыповой О. П. – Казань : Республиканский медицинский библиотечно-информационный центр Минздрава Республики Татарстан, 2003. – 78 с.

УДК 373.3.015.31-027.22

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНКУРСУ ЯК ДІЄВО-ПРАКТИЧНОЇ ФОРМИ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О.П.Демченко

Анотація. У статті аналізується місце конкурсу в позакласній виховній роботі початкової школи, розкриваються методичні особливості його проведення.

Ключові слова: позакласна виховна робота, форма виховання, виховний захід, виховна справа, дієво-практичні форми виховання, конкурс.

Аннотация. В статье анализируется место конкурса во внеклассной воспитательной работе начальной школы, раскрываются методические особенности его проведения.

Ключевые слова: внеклассная воспитательная работа, форма воспитания, воспитательное мероприятие, воспитательная работа, действенно-практические формы воспитания, конкурс.

Summary. The article analyzes the place of competition in class training of primary school, outlined the methodological features of the auction.

Key words: class training, a form of education, educational event, educational thing, active and practical forms of education, competition.

Актуальність дослідження. В умовах оновлення змісту та методики виховання, а також відродження традицій національної педагогіки в нашій державі ускладнюються вимоги до організації позакласної виховної роботи вчителя початкових класів, збагачується її зміст, форми. Однак провідні вітчизняні вчені дають поки-що критичну оцінку практиці виховання в сучасній загальноосвітній школі. Аналізуючи стан виховного процесу протягом останніх років, І.Бех [1] відзначає його інтуїтивний характер, відсутність цілісних педагогічних концепцій, конструктивних підходів, прогресивних методик. П.Таланчук [6], порівнює процес організації виховання з «безладом, броунівським рухом, судорожно-хаотичним шляхом».

Аналіз практики проведення виховного процесу дає нам підставу також зробити висновки про недоліки в його організації. В роботі вчителів початкових класів, класних керівників спостерігається формалізм і шаблонність, епізодичність і розрізненість форм виховної роботи, низький «коефіцієнт виховної дії» проведених заходів, домінування суб'єкт-об'єктного підходу до їх організації, недостатній рівень психологічного супроводу виховного процесу, відсутність центрованості на актуальних потребах конкретної особистості. Позакласна виховна робота переважно зводиться до години класного керівника, яка визначена в розкладі один раз на тиждень; а також до традиційних масових заходів, що присвячуються початку чи завершенню навчального року, державним чи народним святкам тощо.

Серед суттєвих проблем відмітимо також і те, що вчителі не володіють методичним інструментарієм організації виховної роботи, часто транслюють методику проведення уроку на методику організації так званого «виховного заходу». Це зумовлено тим, що в процесі вузівської освіти вчителя, насамперед, готують до організації навчального процесу, проведення уроків. У посібниках із педагогіки та методики виховної роботи подано переважно загальну теоретичну характеристику форм і методів виховання. А в фахових журналах і методичних виданнях презентуються готові розробки виховних заходів, без чіткого структурування, підготовчої роботи. Такі сценарії часто калькуються вчителями без особливих змін, без урахування мети й завдань виховання конкретного колективу учнів, інтересів і здібностей дітей.

Стан дослідження проблеми. В останні десятиліття актуалізувалися дослідження різних аспектів організації позакласної виховної роботи в сучасній школі. Зокрема, концептуальні засади організації позакласної виховної роботи розробляються в працях С.Гончаренка, В.Оржеховської, В.Постового, І.Чорної та ін. Психологічні механізми процесу виховання досліджуються І.Бехом,

М.Борщевським, Б.Прайман, Л.Соколовою та ін. Напрями реалізації педагогіки творчості в позакласній виховній роботі пропонують Н.Гузій, І.Зязюн, Н.Кічук, В.Моляко, С.Сисоева, Г.Тарасенко та ін. Місце позакласної виховної роботи в системі діяльності школи досліджують Б.Вульф, В.Караковський, М.Красовицький, А.Сидорків та ін. Проблема змісту та напрямів позакласної виховної роботи є предметом наукових розробок В.Вербицького, О.Докукіної, Л.Канішевської, А.Капської, Д.Федоренка, П.Щербаня і ін.

Однак, на наш погляд, перед педагогічною наукою та виховною практикою постають важливі завдання розробки та впровадження методики організації різних форм виховної роботи з урахуванням завдань і змісту виховання, конкретного напрямку виховання, вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Завданнями статті є обґрунтування конкурсу як дієво-практичної форми у системі позакласної виховної роботи школи першого ступеня та розкриття методичних особливостей його організації.

Виклад основних положень дослідження. Позакласну роботу розглядають як один з основних шляхів у здійсненні різних напрямів виховання, як підсистему загального педагогічного процесу в школі. Її *метою* є створення умов для всебічного розвитку кожної дитини, її особистісного зростання. Цьому повинні сприяти різноманітні форми позакласної роботи, які забезпечують можливість для організації діяльності учнів з усіх напрямів виховання.

У практичній педагогічній діяльності зміст виховання неможливий без втілення в конкретну організацію, яка повинна йому відповідати. В науковому обігу зустрічаємо поняття «форма виховання», «форма виховної роботи», «організаційна форма виховної роботи», «виховна форма», які дослідники переважно вживають як синонімічні. Форма виховання в педагогічній науці визначається як «зовнішня, організаційна сторона виховного процесу»; «спосіб організації виховного процесу, що відображає внутрішній зв'язок його елементів і характеризує взаємовідносини вихователів і вихованців»; «варіант організації виховного процесу, його композиційної побудови» тощо.

На складність означеного поняття вказує його трактування С.Пальчевським, який визначає форму виховної роботи як «системне утворення, в якому системоутворювальним чинником виступає задалегідь поставлена ціль, а як складові компоненти – методи, засоби, зміст, що взаємодіючи, породжують ту емерджентну (системну) властивість, яка, виражаючи результативність конкретного виховного закладу, засвідчує педагогічну майстерність його організаторів» [5, с.477].

У досвіді роботи вчителів для позначення різних видів і форм виховної роботи найчастіше використовується категорія «виховний захід». Останнім часом ряд учених вказують на невідповідність означеного поняття сучасному особистісно зорієнтованому підходу у вихованні школярів. «Захід» передбачає одноразові, фрагментарні, роз'єднані виховні впливи. Виховний процес, в основі якого лежать окремі заходи, компанії, не може бути результативним. Тому більшість педагогів сприймає вислів «виховний захід», «педагогіка заходів» як синоніми формально-бюрократичної педагогіки, коли виховна робота спрямовується не на особистість, а на виконання планів і формальне дотримання встановлених традицій [3, с.477]. Цілком справедливою є позиція Г.Тарасенко [7, с.281], яка зазначає, що в практиці виховної роботи домінує «педагогіка заходів» – гучних, формалізованих способів організації виховання. Дослідниця вважає, що вже слід переходити до витончених, психологічно обґрунтованих, «камерних» форм впливу на ціннісну свідомість дітей.

Системність, комплексність, послідовність, безперервність виховання найкраще передає поняття «виховна справа». Тому більшість теоретиків і частина вчителів-практиків надають перевагу саме цій дефініції, яку трактують як «спосіб організації та здійснення конкретної діяльності вихованців, яка є необхідною, корисною, здійсненою». На основі такого підходу виховний процес складається із ланцюга виховних справ [3, с.499].

О.Титова [8] чітко диференціює поняття «заходи», «справи», «ігри». Зокрема, «заходи» - це події, заняття, ситуації в колективі, які організовує педагог із метою виховного впливу на учнів; роль учнів – споглядально-виконавча; до них належать: бесіди, лекції, конференції тощо. «Справи» – це загальна робота, важливі події, які організовують члени колективу на користь і радість собі, людям, колективу; роль учнів – діяльно-творча; до них належать: трудові десанти, операції, вечори, КТС тощо. «Ігри» – це уявна або реальна діяльність у колективі, яка організована з метою відпочинку, розваг, навчання. Вони несуть у собі опосередкований педагогічний вплив; бувають предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, комп'ютерні тощо.

У теорії описано, в практиці представлено досить велику кількість форм виховання. Так, С.Шмаков нарахував близько 1200 форм, а В.Караковський – майже 4200 форм. Однак існує проблема їх класифікації, дослідники виділяють декілька підходів.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Класифікації форм виховання узагальнено в посібнику з педагогіки С.Пальчевського [5]. За складністю організації виховні форми поділяють на *прості*, в яких зміст розкривається, в основному, за допомогою одного засобу, методу (лекція, виступ, бесіда, розповідь тощо); *комплексні*, що характеризуються складністю структури, використанням різноманітних методів і засобів (КВК, тематичний вечір відпочинку, Свято творчості). Також серед форм виховання виокремлюють: *обов'язкові* для всіх учнів (чергування, участь у самообслуговуванні); *добровільні* (гурткові заняття, спортивні олімпіади). Форми виховання класифікують за кількістю учасників: на *фронтальні* або *масові* (фестивалі, зустрічі, вечори, предметні тижні); *групові* (бесіди, диспути, вікторини, інформаційні години, конкурси, ігри-подорожі, усні журнали); *індивідуальні* (позакласне читання, колекціонування, вишивання, малювання). Серед організаційних форм виховної роботи за засобами виразності виокремлюють такі групи: *словесні* (вербальні) або *інформаційні* (бесіди, диспути, усні журнали, вікторини, інформаційні години, радіогазети, конференції, вечори запитань та відповідей); *дієво-практичні* (конкурси, гуртки, екскурсії, уроки милування, творчі години, свята, спартакіади); *ігрові* (ярмарки, ігри-подорожі, КВК); *наочні* (виставки дитячої творчості, тематичні стенди, стінні газети).

Отже, аналіз різних підходів до класифікації форм виховної роботи дав підставу зробити висновок, що науковці відносять *конкурси* до групових, добровільних, дієво-практичних форм.

Конкурс – це дієво-практична форма виховної роботи, яка передбачає стимулювання й активізацію різнобічної діяльності вихованців через змагання, суперництво. Він організовує, згуртовує колектив, спрямовує на досягнення успіхів, навчає перемагати. Конкурс змушує відстаючих підтягуватися до рівня передових, а передових надихає на нові успіхи. Під час конкурсів виявляються та розвиваються інтереси й творчі здібностей учнів, розширюються їхні знання та кругозір, активізується пізнавальна та інші види діяльності [2].

У посібнику з педагогіки С.Пальчевського використовується поняття «конкурсне змагання», яке «проводиться з метою виявлення обдарованих учнів і розширення можливостей для їхнього творчого саморозвитку. Досить поширені конкурси дитячих малюнків, технічної творчості, пісні. Передбачають спочатку участь у шкільних змаганнях, пізніше – у позашкільних» [5, с.486].

Завданнями конкурсу є: задоволення прагнення щодо суперництва, першості, самоствердження; створення ситуації успіху для підвищення самооцінки учнів, їхнього особистісного зростання; організація змістовного дозвілля; стимулювання різноманітної діяльності учнів; формування почуття товариської взаємодопомоги, дружби, колективізму; виховання наполегливості, відповідальності, вміння долати труднощі; розвиток творчих здібностей тощо.

Педагогічно доцільно організоване змагання має відповідати таким *вимогам*: урахування інтересів і здібностей вихованців, їхніх вікових особливостей; знання учнями умов його організації; регулярне й об'єктивне підведення підсумків у процесі його проведення; залучення учнів до аналізу ходу змагання та підведення підсумків; об'єктивність і гласність змагання; наочне оформлення його процесу та результатів; моральне та матеріальне стимулювання учасників тощо.

Конкурси є ефективними в позакласній виховній роботі з молодшими школярами, оскільки дітям цієї вікової групи притаманне прагнення до першості, суперництва, формування об'єктивної самооцінки. На необхідності використання різних видів конкурсів (спортивних змагань, козацьких забав, веселих стартів, естафет, вікторин тощо) у виховному процесі початкової школи наголошується в «Основних орієнтирах виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [4, с.19].

У позакласній виховній роботі початкової школи доцільно використовувати такі *види* конкурсів: *індивідуальні* та *колективні*; *тематичні* та *комплексні*; *мистецькі* (художні, літературні, музичні, інсценізації, танцювальні, пантоміми, огляди художньої самодіяльності тощо); *спортивні* (спартакіади, турніри, естафети, марафони, «Малі олімпійські ігри», «Веселі старты» тощо); *трудоі* (майстерня «Саморобкіна», аукціони); інтелектуальні (вікторини, олімпіади, інтелектуальні турніри, аукціони кмітливих, «Що? Де? Коли?», «Поле чудес», «Щасливий випадок» тощо); *ігри-конкурси* (КВК, ігри-подорожі з використанням конкурсних завдань, гра-конкурс «Ромашка») тощо.

Узагальнення науково-методичної літератури, досвіду роботи вчителів-практиків, власного педагогічного досвіду дозволило обґрунтувати *методичні особливості* організації конкурсу в позакласній роботі з молодшими школярами:

В основі конкурсу – різноманітна творчо-розвивальна діяльність учнів (ігрова, трудова, спортивна, художньо-естетична); проводиться в будь-якому виді діяльності, не має такої, якої не можна було організувати в формі конкурсу. Інколи в конкурсні завдання вносять елементи вікторини, тобто одне чи декілька завдань – це мінівікторина. Найбільш ефективно проводити комплексні

конкурси творчого характеру – це змагання у нестандартному, оригінальному виконанні будь-якого завдання, що сприяє формуванню творчих здібностей.

Є два варіанти підготовки учасниками конкурсних завдань. Зміст складніших конкурсних завдань можна повідомити учасникам заздалегідь, виділивши час на їх підготовку (декілька днів, тижнів). Простіші завдання готуються безпосередньо під час проведення конкурсу протягом короткого часу, приблизно від декількох хвилин до години.

Доцільно проводити конкурсні завдання декількома способами: естафета (учасники кожної команди виконують спільне завдання поетапно); загальнокомандні виступи (завдання від початку і до кінця виконує кожен член команди по чергово, або завдання виконується всією командою); виступи представників команд (завдання виконує один або декілька членів команди). Окремо можна проводити конкурс для капітанів.

Оцінювання здійснює наперед обране незалежне і компетентне журі. Як правило, кожен член суддівської команди окремо виставляє свою оцінку, інколи – колективно. Кожне завдання оцінюється окремо, в кінці всього конкурсу підраховується остаточний результат. За виконане завдання учасники отримують бали, жетони, “гроші” тощо. Переможців конкурсу обов’язково нагороджують. Нагорода – це своєрідна оцінка дитячих зусиль, стимул до наступної роботи.

Для забезпечення ефективності організації конкурсів слід дотримуватися методичної послідовності:

Підготовча робота: вибір цікавої теми конкурсу та його змісту, які відповідають інтересам, здібностям учнів; продумування організаторами, радою справи оригінальних завдань та їх назв; вибір журі, визначення системи оцінювання; визначення команд-учасників та їх складу; організаційна робота в командах: вибір капітана, придумування назви команди, девізу, привітання, пісні тощо; тренування команд, підготовка учасниками конкурсних завдань, виконання творчих робіт тощо; підготовка місця проведення, обладнання, атрибутів; якщо потрібно – репетиції ведучих, виконавців музичних номерів тощо.

Проведення конкурсу: урочистий початок конкурсного змагання, оголошення ведучими теми конкурсу, умов його проведення, особливостей оцінювання; представлення журі; безпосереднє проведення змагань між командами чи окремими учасниками під час виконання конкурсних завдань; оцінювання кожного конкурсу; проведення пауз між конкурсами: виконання музичних номерів, презентація реклами, інформаційні хвилини тощо.

Заклучна частина: загальне оцінювання, підведення підсумків; фінал: нагородження команд, виступ суддів і представників команд, фінальна пісня тощо.

Рефлексія: обмін учасників конкурсу враженнями та емоціями, обговорення причин успіхів чи невдач у конкурсі тощо; прийняття рішення про те, як можна використати творчі роботи, які були виконані під час конкурсу (подарувати, зробити виставку, представити для участі в міських чи регіональних конкурсах тощо); накреслення подальшої програми дій.

Досліджуючи місце конкурсів в практиці організації позакласної виховної роботи вчителями початкових класів, ми встановили домінування бесід (35,6%) та свят (28,5%). Серед форм виховання, які застосовуються інколи, вчителі називали *конкурси* (13,3%) й *ігри* (11,5%); до форм, які майже не використовуються, респондентами було віднесено: *вікторини* (6,0%) та *гуртки* (4,2%).

Нами проаналізовано річні плани виховної роботи вчителів початкових класів з метою виявлення кількості й тематики конкурсів, які вони організують у виховній роботі з молодшими школярами. Кількісний аналіз підтвердив раніш отримані результати, що серед інших форм виховної роботи конкурси посідають незначне місце. Зокрема, в плані виховної роботи на 2009-2010 н.р. (9 місяців) 4-го класу однієї із шкіл Барського району Вінницької області подано 203 виховні заходи, приблизно 20 на кожен місяць, 5 –тиждень. Така велика кількість форм виховання, запланована вчителькою на рік, викликає сумніви щодо якості її підготовки та можливості практичної реалізації. Серед запланованих форм виховання лише 5 конкурсів, 2 вікторини, що складає 3,4% від загальної кількості. Якісний аналіз показав, що в плані є декілька видів конкурсів: спортивні «*Найспритніший і найсильніший*», мистецькі «*Конкурс пісень із мультфільмів*», інтелектуальні «*Математичний КВК*» тощо. Проаналізувавши плани-конспекти конкурсів, розроблені педагогом, ми не виявили в них науково сформульованої мети із урахуванням рівня вихованості учнівського колективу, чітко розроблених конкурсних завдань, умов оцінювання тощо.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку теорії та практики національного виховання прослідковуються позитивні тенденції з пошуку шляхів удосконалення позакласної виховної роботи, яка є досить складною ланкою педагогічного процесу загальноосвітньої школи. Нагальною є проблема розробки методичних особливостей конкретних форм виховання для дітей різних вікових

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

груп та з різних напрямів виховання. Конкурс, як і будь-яка інша форма позакласної виховної роботи, має свою специфіку організації, що передбачає складну підготовчу роботу, дотримання методичної послідовності в процесі його проведення, підведення підсумків та включення дітей у рефлексивні процеси з метою аналізу отриманих успіхів чи пережитих поразок. За таких умов проведення конкурси створюють можливості для активізації дітей у різних видах діяльності, їх творчої самореалізації. Перспективним напрямом, на наш погляд, є розробка алгоритму проведення конкурсів на засадах колективного творчого виховання та розкриття методичних аспектів організації конкретних видів конкурсів у виховній роботі з молодшими школярами.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості [Текст] : навч.-метод. посібник : у 2 кн. – Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344с.
2. Кащинська Л.Л. Виховний процес у сучасній школі [Текст] / Л. Л. Кащинська. – Рівне, 1997. – 154с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те видання, доповнене і перероблене. – К., 2007. – 656 с.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [Текст] : програма / кер. проекту І. Д. Бех. – Тернопіль, 2008. – 80 с.
5. Пальчевський С.С. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
6. Таланчук П. Виховання має стати абсолютним гегемоном, а освіта – підкорятися йому [Текст] / П. Таланчук // Освіта. – 2002. – 18-25 грудня. – С.4.
7. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти [Текст] : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : „Вертикаль”, видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.
8. Титова Е.В. Если знать, как действовать [Текст] / Е. В. Титова. – М. : Просвещение, 1993. – 248 с.

УДК 372+811 (07)

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Н.Є.Дмітренко

***Анотація.** Статтю присвячено проблемі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи в контексті наступності вивчення іноземної мови, розкрито спільні тенденції професійно-педагогічної іншомовної освіти студентів та іншомовної освіти молодших школярів.*

***Ключові слова:** професійна компетенція, методична компетенція, система методичної освіти.*

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования методической компетенции учителя иностранного языка начальной школы в контексте преемственности изучения иностранного языка, раскрыты общие тенденции профессионально-педагогического иноязычного образования студентов и иноязычного образования младших школьников.*

***Ключевые слова:** профессиональная компетенция, методическая компетенция, система методического образования.*

***Summary.** The article is devoted the problem of forming of methodological competence of teacher of foreign language of primary school in the context of continuity of study of foreign language, the general tendencies of professional pedagogical foreign education of students and foreign education of junior pupils.*

***Key words:** professional competence, methodological competence, system of methodological education.*

Постановка проблеми. Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку, які визначаються активізацією процесів інтеграції країни в європейське та світове співтовариство, спрямовані на поліпшення навчання іноземної мови на всіх етапах її засвоєння, зокрема на початковому. Насамперед вагомість професійної, у тому числі методичної, підготовки вчителів іноземної мови для початкової школи слугує важливою передумовою успішного оволодіння іноземною мовою молодшими школярами.

Водночас з упровадженням в практику роботи дошкільних навчальних закладів Базової програми розвитку дитини «Я у світі», якою унормовано вивчення іноземної мови як складової навчання за вибором у дошкільних закладах дітьми п'ятирічного віку, постає питання підготовки вчителів

іноземної мови дошкільної освіти і початкової школи, які б забезпечували неперервність вивчення іноземної мови дітьми 5-10 річного віку і володіли методикою роботи з дітьми цієї вікової групи на належному професійному рівні.

Державна програма «Вчитель» [2] наголошує на модернізації системи підготовки педагогічних працівників. Основними складовими удосконалення підготовки педагогічних кадрів виділено оновлення змісту і форм їхньої професійної діяльності, розробка концептуальних засад модернізації змісту підготовки вчителів з урахуванням вимог реформування системи освіти та тенденцій розвитку європейського освітнього простору, поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки з усіх педагогічних спеціальностей та підготовки вчителів початкових класів до викладання іноземної мови у початковій школі.

Вчитель іноземної мови початкової школи повинен знати структуру і особливості іноземної мови, володіти базовими принципами і технологіями комунікативного навчання, знати вікову психологію учнів, сприймати навчання/вивчення іноземної мови як комплексний інтерактивний процес, співпрацювати з іншими вчителями початкової школи, використовувати наочні засоби навчання, вірші, пісні, ігри, іграшки, запроваджувати навчальні технології, які поєднують декілька видів роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці З.Азимов, О.Бігич, Г.Воронина, Л.Долгова, Л.Захарова, Н.Соколова, Л.Шилова, А.Щукин та інші одностайні у визначенні мети професійної освіти майбутніх учителів іноземних мов, в тому числі й початкової школи – формування професійної компетенції. Незважаючи на різні погляди щодо трактування поняття «професійна компетенція вчителя іноземної мови», його змісту, кількісного складу, номенклатури складників, рівневої організації, всі дослідники проблеми професійної компетенції вчителя іноземної мови виділяють у її складі методичну компетенцію, трактуючи її при цьому по-різному.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення вихідних положень системи методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи в контексті наступності вивчення іноземної мови у дошкільних навчальних закладах і початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз концепцій розвитку іншомовної освіти в Україні дає підстави стверджувати, що спільними тенденціями професійно-педагогічної іншомовної освіти студентів та іншомовної освіти молодших школярів є: особистісно-орієнтована білінгвальна освіта, інтеграція навчальних дисциплін, освітня автономія студентів і школярів.

Відображаючи сучасний розвиток професійно-педагогічної освіти студентів та іншомовної освіти молодших школярів, ці тенденції підлягають обов'язковому врахуванню в системі та процесі методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи.

Водночас мають бути враховані зміст та цілі іншомовної освіти молодших школярів. Зміст іншомовної освіти в початковій школі складає іншомовна культура. Процесуальними аспектами іншомовної освіти молодших школярів є пізнання, розвиток, виховання й учіння в кореляції з культурологічним, психологічним, педагогічним і соціальним аспектами її змісту. Складником системи іншомовної освіти молодших школярів виступають практична мета (як провідна) та виховна, освітня й розвивальна цілі, що реалізуються комплексно [1, с.5].

Згідно з одним із принципів вітчизняної педагогічної освіти – її відкритістю досягненням вітчизняної й світової науки, культури й освітньої практики – теоретичну основу формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи складають концепція педагогічної освіти (1999), концепція університетської педагогічної освіти (А.Глузман, 2001), концепція підготовки вчителя іноземної мови (С.Ніколаєва, 1995), концепція вищої професійно-педагогічної іншомовної освіти (Ю.Пассов, 1998), а також рефлексивний підхід (М.Wallace, 1995) і конструктивістські підходи (когнітивні й гуманістичні теорії) (Г.Лефрансуа, 2003).

В аспекті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти пріоритетними об'єктами особистісного й методичного розвитку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є: його поведінка, мотиви, цінності, ідеали; когнітивні стилі та риси особистості (в межах особистісного розвитку); декларативні знання, навички й уміння та вміння вчитися (в межах методичного розвитку) [5, с.38].

Кожний з об'єктів (як у контексті особистісно-діяльнісного підходу, так і в аспекті загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти) є провідним для конкретного процесуального аспекту методичної освіти (виховання, розвитку, пізнання й учіння студентів) у кореляції з педагогічним, психологічним, культурологічним і соціальним аспектами її змісту.

Відповідно до зазначених аспектів виокремимо вихідні положення системи методичної освіти майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, а саме:

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

1. Спрямованість системи методичної освіти на передачу студентів методичної культури вчителя іноземної мови початкової школи, яку складають: *знання* про навчально-виховний процес з іноземної мови в початковій школі та про себе як учителя; *навички* здійснення методичної діяльності щодо навчання, освіти, виховання і розвитку молодших школярів як у класній, так і в позакласній роботі з іноземної мови; *уміння* реалізовувати професійні (проектувальну, адаптаційну, організаційну, мотиваційну, комунікативну, дослідницьку й контролюючу) функції вчителя іноземної мови початкової школи; а також *бажання* бути вчителем іноземної мови саме в початковій школі, яке пронизує всі попередні складники.

2. Професійна (а не предметна) спрямованість системи методичної освіти, що уможливорює виділення генеральних наскрізних ідей професійної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи. Стрижнем, який формує систему методичної освіти, є методична майстерність, основана на педагогічних і психологічних знаннях і вміннях та підкріплена всіма іншими навчальними дисциплінами, які мають обов'язкову професійну спрямованість. Так, технізація сучасної іншомовної освіти передбачає, з одного боку, використання в навчальному процесі комп'ютерних засобів навчання, зокрема, комп'ютерних підручників і комп'ютерних навчальних систем, а з іншого, – навчання студентів їх застосовувати в навчально-виховному процесі з іноземної мови в початковій школі.

3. Спрямованість системи методичної освіти на підготовку вчителя-дослідника, що уможливорює, зважаючи на акцентування вагомості поряд з учінням наукової діяльності студентів й ефективності їхніх наукових досліджень, виокремлення науково-дослідної роботи інтегрованим складником методичної освіти студентів.

4. Функціональність системи методичної освіти, згідно з якою процес освіти має моделювати в навчальних умовах методичну діяльність учителя іноземної мови початкової школи, підгрунття якої складають наступні види діяльності: *проектувальна* діяльність – планування навчання, освіти, виховання й розвитку молодших школярів засобами іноземної мови як складника іншомовної культури; *адаптаційна* діяльність – реалізація свого плану в конкретних навчальних умовах: у класній чи позакласній роботі з іноземної мови; *організаційна* діяльність – організація навчання, освіти, виховання і розвитку молодших школярів у класній чи позакласній роботі з іноземної мови; *мотиваційна* діяльність – мотивація діяльності учіння молодших школярів на уроці та поза його межами; *комунікативна* діяльність – іншомовне спілкування з молодшими школярами в класній та позакласній роботі з іноземної мови; *контролююча* діяльність – контроль навчальних досягнень молодших школярів з іноземної мови, а також самоконтроль власної методичної діяльності; *пізнавальна* діяльність – ведення дослідної діяльності щодо системи іншомовної освіти та процесів навчання, освіти, виховання й розвитку молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови; *допоміжні* види діяльності – співи, гра на музичному інструменті, малювання тощо [4, с.102].

5. Спрямованість системи методичної освіти на формування передусім особистості студента, хоча складниками образу вчителя окреслено й особистість, і діяльність. Специфіка вчителя іноземної мови початкової школи полягає в тому, що він, насамперед, є гуманістично орієнтованим вихователем особистості молодшого школяра засобами іноземної мови. До необхідних особистісних якостей учителя іноземної мови початкової школи належать адекватність самооцінки та рівня домагань, певний оптимум тривожності, який забезпечує його інтелектуальну активність, цілеспрямованість, емпатійність.

У загальнолюдському розумінні вчитель іноземної мови початкової школи – це добра, прихильна й уважна до дітей, сердечна, гуманна, щира людина, яка завжди пам'ятає про їхню соціальну незахищеність та може бачити себе в дітях, стати на їх позицію.

Необхідні індивідуальні якості вчителя іноземної мови початкової школи складають сила, врівноваженість, висока мобільність нервової системи, помірна екстравертованість, стеничність емоцій та емоційна стійкість (перевага позитивних емоцій), рівень інтелектуального розвитку за показниками сприймання, пам'яті, мислення, уваги не нижчим від норми, високий рівень здатності уяви, увлечення, фантазування.

6. Сприяння системи методичної освіти одночасній фундаментальній освіті студента, що передбачає оволодіння ним найсучаснішими основами наук (оскільки фундаментальні знання мають тенденцію до ширшого переносу та довше зберігають свою цінність), та його загальногуманітарній освіті, яка є складником фахової освіти, що надає професійним знанням людської значущості.

Забезпечення системою методичної освіти високого рівня практичного оволодіння студентами методичною діяльністю вчителя іноземної мови початкової школи.

Інтегративність системи методичної освіти, яка спрямована на передачу студентам методичної культури з метою формування відповідної методичної компетенції, а саме: інтеграції іноземної мови як фахового предмета з методикою, педагогікою й психологією та циклом лінгвістичних дисциплін.

Забезпечення системою методичної освіти можливості індивідуальної самореалізації кожного студента, що передбачає проектування індивідуальної траєкторії його особистісного й методичного розвитку. Система методичної освіти має мотивувати кожного студента до самоосвіти, до вдосконалення методичної майстерності, навчити студента вчитися, допомогти усвідомити, що освіта є передусім самоосвітою, яка означає самостійність набуття знань, самостійність мислення, самостійність розв'язання навчальних завдань. Максимальна індивідуалізація процесу методичної освіти дозволить кожному студенту мати план власного саморозвитку, в зв'язку із чим змінюються організаційні форми навчання з методики.

Диференційоване (процесуальне й результативне) оцінювання передусім рівня сформованості у студента методичних навичок і вмінь застосовувати набуті знання в практичній діяльності в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Усвідомлення соціальної значущості навчального предмета «Іноземна мова». Студент як майбутній учитель іноземної мови початкової школи має добре знати й уміти точно пояснити молодшим школярам та їхнім батькам, чому цей предмет включено до змісту початкової шкільної освіти, що дає вивчення іноземної мови молодшому школяреві як індивідуальності, а через нього – суспільству [1, с.11].

Висновки. Отже, методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи – це сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб'єктивних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвивальний аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями.

Література

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2 квітня 2002. – №27. – С.2-7.
3. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – №8. – С.9-23.
4. Языкова Н.В. Цели и содержание методической подготовки будущего учителя / Н. В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 1995. – №1. – С.57-61.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

УДК 37(09) (4/9)

ТВОРЧИЙ ВЧИТЕЛЬ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Л.М.Дровозюк

Анотація. В статті розглядається проблема формування та практичної самореалізації творчого учителя в педагогіці другої половини XIX- поч. XX ст. У статті визначено несприятливі для виявлення творчого потенціалу учителів умови (бюрократизація освіти, низький соціальний статус народного вчителя).

Ключові слова: творчий вчитель, народна школа, методи навчання, педагогічний досвід, бюрократизація освіти, соціальний статус учителя.

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования и практической самореализации творческого учителя в педагогике второй половины XIX – нач. XX ст. В статье также определены обстоятельства, препятствующие творческой работе учителей (бюрократизация сферы образования, низкий социальный статус народного учителя).

Ключевые слова: творческий учитель, народная школа, методы обучения, педагогический опыт, бюрократизация образования, социальный статус учителя.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Abstract. In this article the problem of creative and practical self-teacher in pedagogy of second half-beg. Twentieth century. The article defines adverse to revealing the creative potential of teachers' conditions (bureaucratization of education, low social status of teachers).

Keywords: creative teacher, folk school, teaching methods, teaching experience, bureaucratization of education, social status uchytylya.

Постановка проблеми. Останнім часом питання формування творчого учителя та педагогічної творчості загалом привертають увагу багатьох дослідників. Зокрема І.Зязюн, М.Поташник розглядають творчість педагога як професійну та психологічну якості особистості, визначають педагогічні умови її формування у стінах навчальних закладів в сучасний період. Спостерігається інтерес і до поглядів на дану тему видатних педагогів М.Пирогова, К.Ушинського, Т.Лубенця, Якова Чепіги, С.Русової, Б.Грінченка, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін., про що свідчать наукові праці В.Майбороди, М.Євтуха, В.Борисенка, Н.Калениченко, О.Сухомлинської, Т.Завгородньої, Л.Задорожної, Л.Вовк, Т.Березівської, Н.Гузій, В.Волошиної, Т.Столярчук. Дослідники охарактеризували думки відомих педагогів щодо понять «творчий учитель», «педагогічна творчість», шляхів формування творчого учителя, аналізу факторів, що перешкоджали творчій праці. Також у публікаціях розглядається практична педагогічна діяльність відомих педагогів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показали, що проблема творчого учителя стала актуальною в 60-ті роки XIX ст., що було пов'язано зі шкільними реформами і створенням мережі народних шкіл. При цьому ідея підготовки творчого учителя виходила не з офіційних освітянських установ, а від прогресивної громадськості, яка пов'язувала розвиток освіти з діяльністю саме творчих, ініціативних учителів, які б могли в умовах забюрократизованої системи плідно працювати і розвивати школу. Огляд літератури засвідчив, що хоча про творчого учителя написано чимало, та досліджень, де б ця тема розглядалася комплексно, різнобічно поки що немає, що й спонукає нас до такого дискурсу. Дослідження даної теми дасть відповідь на чимало питань педагогічної теорії й практики, зокрема, про зміст поняття «творчий учитель», його якості як практичного працівника, критерії творчої роботи, шляхи формування творчого учителя, обставини, що сприяють і перешкоджають його самореалізації. Нас також цікавить, як сприймали учні творчого вчителя, шкільна адміністрація, суспільство, який вплив він мав на педагогічну теорію і практику?

Бюрократична система управління освітою Росії гальмувала прояви творчої ініціативи учителів, однак траплялися винятки, коли управлінські органи очолювали високоосвічені, прогресивні діячі, які, незважаючи на загальні тенденції збереження та охорони існуючої системи, самі подавали зразки творчого ставлення до своєї роботи і знаходили способи сприяння творчій праці рядових учителів. Прикладом таких управлінців був М.І.Пирогов, який працював на посаді опікуна Одеського, а згодом Київського навчальних округів. Ім'я М.І.Пирогова стало символом новаторства в науці та педагогічній справі. Він спрямовував учителів на творчу роботу з учнями, на прищеплення їм інтересу до навчання, науки, знань, на формування активності та самостійності учнів. Опікун М.І.Пирогов протидіяв формалізму, бюрократизму у навчанні та вихованні, наголошуючи, що «бюрократизм ніде стільки не заподіює шкоди, як у справі науки й виховання, де все повинно ґрунтуватися на покликанні, розумінні справи і на дружньому поєднанні для однієї мети моральних і розумових сил усіх вихователів та наставників» [1, с. 268]. Він постійно піклувався про створення атмосфери поваги і довіри між педагогами та вихованцями, вважаючи, що у школі усе має триматися саме на цих людських якостях, а не на примусі та регламентації. Вчений виступив противником авторитарної педагогіки. Йй він протиставив гуманістичну модель стосунків учителів та учнів. М.Пирогов багато зробив для утвердження справжнього авторитету вчителя і сам шанобливо ставився до учителів. Видатний вчений заохочував творчу активність учительства, закликав читати наукову літературу, вивчати кращий досвід своїх колег, рекомендував взаємовідвідування уроків, обговорення передового досвіду на педрадах, пропонував проводити педагогічні з'їзди. Пробудити, розвинути творчу думку учителів М.І.Пирогов прагнув шляхом посилення ролі педагогічних рад у діяльності шкіл. Він дбав про утвердження колегіальності й гласності у прийнятті рішень. В той час, коли у школі переважало догматичне викладання, вчений пропагував прийоми, методи та форми навчання, які забезпечували б свідоме засвоєння учнями знань. Він рекомендував використовувати розповідь учителя, пояснення, бесіду, лекцію, самостійні практичні роботи, зокрема написання учнями творів. М.Пирогов був прихильником використання наочності і піклувався про забезпечення шкіл наочними посібниками. З метою поширення кращого досвіду роботи, спілкування з учителями, пропаганди передових досягнень педагогіки М.Пирогов заснував педагогічні журнали «Одеський вісник» та «Циркуляри попечителя».

Творчим учителем, а згодом і демократичним керівником був Т.Г.Лубенець. У 1899-1913 рр. він працював інспектором та директором народних шкіл Київського навчального округу. Педагог відзначався високою освіченістю, знанням педагогічної справи, прагненням якнайкраще озброїти учителів методикою викладання. Т.Лубенець вважав, що «чим менше схожий вчитель на бездушну машину, тобто чим більше вносить він свій особистий елемент в навчання і виховання, тим краще» [2, с.327]. Справжній народний учитель, на його думку, перебуває у невинному русі вперед, опанувавши певний обсяг знань, він не заспокоюється на досягнутому, а постійно поповнює їх, йдучи в ногу з часом, розуміючи і засвоюючи все передове, прогресивне. Серед професійних якостей учителя Лубенець виділяє насамперед захопленість предметом викладання. Тільки в того учителя, який сам цікавиться наукою, яку викладає, діти по-справжньому захоплюються предметом, а його приклад при цьому дієвіший за будь-які переконування. «Для цього учитель повинен бути діяльним, енергійним, на уроці проявляти творчість і винахідливість, в той же час працювати так само просто, як росте дуб, і так само безперервно, як світить сонце», – говорив він [2, с.327].

Важливу роль у формуванні ідеалу творчого учителя відіграв Костянтин Дмитрович Ушинський, який був противником рутини у педагогічній справі, ворогом бюрократизму та чиновницької тяганини.

Афористично сприймаються його слова про те, що особистість виховується тільки особистістю і що особа учителя відіграє провідну роль у справі навчання і виховання. Педагогічна діяльність, на думку Костянтина Дмитровича – це мистецтво навчання і виховання, а відтак воно неможливе без творчості. Виховна сила витікає з живого джерела людської особистості, тому жодні шкільні статути, навчальні програми чи устрій навчального закладу, як би розумно вони не були побудовані, не можуть замінити того впливу на учня, який має він як особистість. (4, с. 10).

Шкільна справа потребує постійного натхнення, відсутності шаблону й одноманітності. Учителеві необхідно володіти різними методами та прийомами навчання й виховання, знати як діяти в тій чи іншій ситуації, а для цього необхідно читати педагогічну літературу. Він був занепокоєний відсутністю в країні педагогічних видань, корисних для учителя. Щоб заповнити цю прогалину, К.Ушинський взявся редагувати «Журнал Министерства Народного Просвещения», який завдяки його зусиллям став одним з кращих видань.

Педагог вважав, що педагогіка – це не застигли правила виховання, а насамперед наукова теорія, з якої мислячий учитель виведе власні підходи до роботи. Як не можна стати добрим лікарем, вивчивши книги про лікування, – міркував він, так не можна стати справжнім учителем, не розуміючи фізіологічних та психологічних закономірностей розвитку дитини. Тому слід поєднати педагогіку з науками про людину і в першу чергу – з психологією. К.Ушинський був переконаний, що перш ніж навчати і виховувати, педагог має вивчити дитину у всіх її проявах. Дитина постійно розвивається, підкреслював він, а тому вихователь не може сліпо керуватися загальними рецептами й правилами, отже педагогічна діяльність – творчий процес, тому підходити до неї також слід творчо [5, с.199, 206].

У бюрократичній країні, якою на той час була Росія, педагог захищав право вчителя на власну думку і самостійність, гостро критикував Міністерство освіти, його чиновників, міністра освіти Д.Голстого за неприйняття і боязнь усього нового.

Педагог вважав, що учитель має право на власний розсуд обирати методи навчання чи виховання, але для цього йому слід переконатися у правильності свого вибору.

К.Ушинський розумів, що для того, щоб учитель залишався творчою людиною, необхідно, щоб справа, якою він займається, цікавила не лише його, а й широкий загал, тобто усе суспільство. Учитель має знати, що проблеми педагогіки висвітлюються на сторінках преси, обговорюються в громадському середовищі, інакше він звикне до буденності, змиритися з рутинною і згодом його дратуватиме нова педагогічна книга, яка, як йому здаватиметься, посягатиме на його усталене спокійне життя. Учителеві не можна перестати творити, читати нову літературу, зупинитися на досягнутому, адже якщо таке станеться, жодні новаторські ідеї вже не хвилюватимуть його. Читання педагогічної літератури сприятиме зацікавленості вчителя педагогічними проблемами, зробить його активним, діяльним учасником процесу, живим ланцюжком між минулим і майбутнім, «ратоборцем істини та добра».

Серед загальної атмосфери рутини, догматизму, одноманітності, регламентацій і заборон живої думки в Україні з'являлися навчальні заклади, в яких панувала атмосфера творчості. Таким острівком була київська колегія імені Павла Галагана. Високопрофесійні викладачі – філологи П.Житецький, В.Науменко, історик Я.Колубовський, художники М.Мурашко, М.Пимоненко, літературознавці О.Степович, В.Сиповський – спонукали учнів до творчого навчання. Неформальний «сімейний»

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

характер спілкування наставників з учнями, повага до минулого й нового в науці, осмислена, напружена праця давали свої плоди. Зі стін колегії вийшло чимало діячів науки та культури. Серед них – академіки М.Котляревський, Д.Петрушевський. В.Липський, А.Кримський, поети М.Драй-Хмара, П.Філіпович, психолог Г.Костюк. Від вихованців вимагали не заучування й повторення чужих думок, а самостійності мислення. Письмові роботи повинні були відзначатися оригінальністю, незалежністю думки. При цьому оцінки за твори не ставилися, замість них – короткі рецензії викладача. Потім ці репліки перетворювалися у справжні дискусії між учителем і учнем на полях зошитів. Наприклад, відомий викладач і науковець В. Науменко давав своїм учням твори на такі теми: «Різниця між поняттями освіченість і вченість», «Різниця між поетичним вимислом і видумкою», «Чому освічені народи дорожать історичними пам'ятками своєї країни?». Пропонуючи колежантам теми для творів, В. Науменко залучав їх до обговорення проблем культури в широкому розумінні цього слова, виховував критично мислячих людей [6, с.18].

Запит на творчого вчителя в тогочасному суспільстві виходив від його прогресивної частини. Влада, навпаки, воліла бачити в учителів не самостійну творчу особистість, а покійного, відданого їй провідника державної ідеології. Тому бюрократична система Росії стримувала ініціативу і творчість вчителів. Кращі з них, ризикуючи бути звільненими, свідомо виходили за межі куцих програм народної школи, повідомляли учням додаткові відомості з тих чи інших предметів, проводили позакласні заняття, екскурсії, давали читати книги з власної бібліотеки.

Про подібні випадки з власного шкільного життя свідчить М.Т.Рильський у нарисі «Учитель словесності» з циклу «Вечірня розмова». Поет розповідає про київську приватну гімназію В.Науменка. Він пише, що тут не було тієї гнітючої атмосфери офіціозу і низькопоклонства, як у державних школах, просякнутих духом казенщини. Особливо великий вплив на учня Рильського справив учитель словесності Дмитро Миколайович Ревуцький, брат видатного композитора. Поет описує першу зустріч з учителем, який «просто й приязно привітався» і «без якихось передмов почав читати вірш Олексія Толстого «Курган», що не входив до програми. «Ревуцький, – пише далі автор, хотів зразу ж з першої лекції ввести нас у світ поезії, вдарити в струну любові до літератури, і показати як звучить справжній поетичний твір у справді мистецькому виконанні. Під цим знаком і йшла подальша його робота в нашій школі» [5, с.39]. Окрім уроків, учитель знайомив дітей з позапрограмовим матеріалом, влаштовував «читання в лицах», часто збирав учнів біля піаніно й співав їм пісні, читав вірші, які не входили до програми, запрошував професора А.М.Лободу, майбутнього академіка, незрівняного знавця фольклору. Будучи завзятим театралом, Дмитро Миколайович влаштовував спектаклі, в яких грали гімназисти. Потім, уже працюючи учителем на Київщині, Максим Тадейович намагався наслідувати свого наставника.

А ось свідчення іншого видатного поета П.Г. Тичини. З великою вдячністю згадує він свою першу вчительку С.М.Морачевську. Говорячи про те, як важко жилося учителям в царські часи, Павло Григорович відзначив: «А таким чесним і трудолюбним натурам, як Морачевська, хотілося дати народові знань більше, ніж потрібно за програмою. І це бажання у Серафими Миколаївни стало внутрішньою потребою її, стало формою виявлення душі її. Свістю вчителя і людини» [8, там само, с.46]. Письменникові запам'яталися цікаві розповіді про відважного полярника Андре, досліди з коновкою і решетом, через яке лили воду, щоб заграла веселка. Помітивши голос і слух малого Павла, вчителька прийняла його до шкільного хору і навчала співати по нотах. До вчительки йшли не тільки учні, а й дорослі за порадою, за першою медичною допомогою. Незабутнім святом для дітей була новорічна ялинка, яку вчителька влаштувала, додавши до казенних «копійок» всю свою зарплатню, аби зробити дітям подарунки. Від своєї вчительки Павло Тичина довідався про народовольця Степняка-Кравчинського, про чудову країну Грузію, що спонукало його до вивчення грузинської мови.

На межі XIX – XX століть в педагогічній пресі з'явилося чимало публікацій, в яких порушувалися проблеми незадовільного соціального статусу вчителів. Про це писали С.Васильченко, С.Русова, Леся Українка, І.Франко. В умовах юридичної безправності, матеріальної незабезпеченості, неможливості в сільській школі отримати методичну допомогу, ознайомитися з новинками педагогічної літератури учитель втрачав інтерес до своєї справи, мотивацію працювати творчо.

С.Васильченко писав: «Скажіть мені, що може доброго зробити для народу отой нещасний, слабкий, темний вчитель, що мусить бліднути перед всякими гудзями та кокардами?». Учитель, на його думку, потребує не стільки співчуття, як позбавлення його ролі «раба бюрократичного ладу» й створення умов, щоб даремно не «пропала, можливо, міцна сила» в ньому, щоб учитель не втрачав свого власного обличчя, користувався суспільною підтримкою і міг поповнювати свої знання.

Висновки. Отже, проблема творчого учителя виникла у період шкільних реформ 60-х років XIX ст. Про її важливість свідчать праці відомих педагогів, статті у педагогічній періодиці. Поняття «творчий учитель» охоплювало такі показники і якості, як високий рівень загальної і педагогічної освіти, добре володіння методами розвивального навчання, здатність самостійно приймати рішення, виявляти ініціативу у повідомленні учням позапрограмового матеріалу, вміння налагодити навчальну діяльність дітей, навчити їх самостійно працювати, розвивати творчі задатки учнів в позакласній і позашкільній роботі. Вважалося, що для формування та реалізації в повній мірі творчого потенціалу вчителя необхідно домогтися демократизації управління освітою, високого соціального статусу педагогічного працівника, його належної професійної підготовки, можливості брати участь у громадській діяльності.

Література

1. Волошина В.Я. Педагогічна й освітня діяльність Т. Г. Лубенця / В. Волошина.-К., «Академія».-1999.-128 с.
2. Лубенец Т.Г. Педагогические беседы / Т. Г. Лубенец // Антология педагогической мысли Украинской ССР.-М., 1988. – С.324-335.
3. Ушинський К.Д. Про користь педагогічної літератури // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори у 2-х томах.Т.1. – К., 1983.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. - М.,1953. – 346с.
5. Світло шкільного дому / упоряд. О.П. Сугак.-К., «Радянський письменник».-1986.-343 с.

УДК 378.011.3-051:37.3

АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК СКЛАДОВА КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В.В.Желанова

Анотація. У статті розглянуто досвід впровадження спецкурсу з аналізу педагогічних ситуацій як вагової складової процесу контекстного навчання в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах вищого навчального закладу на етапі формування квазіпрофесійної діяльності.

Ключові слова: контекстне навчання, квазіпрофесійна діяльність, імітаційна та соціальна навчальні моделі, професійна діяльність учителя початкових класів, педагогічна задача, педагогічна ситуація, проблема, протиріччя, метод „рефлексивної команди”.

Аннотация. В статье рассмотрен опыт внедрения спецкурса по анализу педагогических ситуаций как важной составляющей процесса контекстного обучения в системе подготовки будущего учителя начальных классов в условиях высшего учебного заведения на этапе формирования квазипрофессиональной деятельности.

Ключевые слова: контекстное обучение, квазипрофессиональная деятельность, имитационная и социальная обучающие модели, профессиональная деятельность учителя начальных классов, педагогическая задача, педагогическая ситуация, проблема, противоречие, метод „рефлексивной команды”.

Summary. In the article experience of introduction of the special course is considered on the analysis of pedagogical situations as important constituent of process of the context teaching in the system of preparation of future teacher of initial school in the conditions of higher educational establishment on the stage of forming of kvaziprofession activity.

Key words: context education, kvaziprofession activity, imitation and social teaching models, professional activity of teacher of initial classes, pedagogical task, pedagogical situation, problem, contradiction, method of „refleksive command”.

Постановка проблеми. Необхідність серйозної модернізації педагогічної освіти в Україні є очевидною. Оскільки традиційна парадигма, зосереджена на когнітивному аспекті професійної діяльності, у сучасному освітньому просторі стає малоефективною. У протилежність їй особистісна парадигма освіти передбачає перенесення акценту з інформаційного на смислопошукове навчання. У сучасний період у системі вищої освіти відбувається протистояння цих двох парадигм. Проте, ми вважаємо, що об'єднання й переосмислення даних підходів до освіти відбувається саме в межах контекстного навчання. Оскільки саме в цій системі навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця. Провідним джерелом змісту контекстного навчання є майбутня професійна діяльність. Воно

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

орієнтоване на професійну підготовку засобами системного впровадження професійного контексту в процесі реалізації поетапного переходу студентів від навчальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності, а далі до базових форм навчально-професійної діяльності більш вищого рангу. Проблема пошуку та впровадження форм навчання, що оптимізують процес перетворення навчальної діяльності в професійну в межах контекстного навчання, є надзвичайно важливою для сучасної системи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Аналіз досліджень. Теорія та технологія контекстного навчання розробляється понад 25 років в науково-педагогічній школі А.Вербицького в дослідженнях Н.Бакшаєвої, Т.Дубовицької, Н.Жукової, О.Ларіонової, О.Попової, О.Чурбанової та ін. У зазначених роботах обґрунтовується положення, що основою процесу контекстного навчання є реалізація проблемного підходу, тобто воно є "школою мислення", на відміну від традиційного навчання з задачним підходом, що є "школою пам'яті". Спираючись на наукові підходи таких відомих психологів як (А.Матюшкин) [4], (С.Рубінштейн) [7], в яких розкривається положення, що одиницею мислення є проблема, а не задача, що мислення народжується саме в проблемній ситуації. Науковці доводять, що проблемна ситуація у всій її предметній та соціальній різноманітності й суперечності є провідною одиницею контекстного навчання. Актуальність даного підходу обумовлена спостереженням у студентів та молодих фахівців таких серйозних недоліків у роботі як відсутність глибокого усвідомлення причин, що викликають ту чи ту ситуацію; стереотипність рішень, що приймаються; ігнорування індивідуальних та вікових особливостей учнів; нездатність передбачати можливі наслідки певних дій, тобто непрогностичність діяльності. Тобто як одне з магістральних напрямів контекстного навчання науковці розглядають формування вміння визначити проблемну ситуацію, перевести її в педагогічну задачу, знайти конструктивні засоби її розв'язання.

Мета статті. Розглянути можливості використання методу аналізу педагогічних ситуацій як вагової складової контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів на етапі формування квазіпрофесійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У контекстному навчанні, як вище зазначено, диференціюються три базові форми діяльності, яким відповідають три моделі навчання, а саме: семіотична, імітаційна та соціальна. До базових форм навчання відноситься й квазіпрофесійна діяльність, що уявляє процес моделювання в аудиторних умовах змісту та динаміки майбутньої професії, а також відносин зайнятих у ній людей. Ця форма діяльності пов'язана з імітаційною моделлю навчання, що визначається як спеціально створена ситуація професійної діяльності, що потребує аналізу та прийняття рішення на основі теоретичної інформації. Одиницею активності студента в цій моделі є предметна дія, спрямована на практичне перетворення професійної ситуації, що імітується.

У дослідженнях Н.Борисової [1], обґрунтована класифікація методів активного навчання. При цьому запропоновані імітаційні методи контекстного навчання розподіляються на ігрові та неігрові, серед неігрових методів вагоме місце посідає метод аналізу конкретних ситуацій, відомий як кейс-метод (case-study). Кейс (від англійського case – „випадок”) – це опис реальної складної суперечливої ситуації, що дійсно відбувається чи може відбутися за певних обставин. Першою й найбільш відомою школою ситуаційного навчання була Гарвардська школа бізнеса, де у 1921 році було видано першу збірку кейсів.

З точки зору контекстного навчання цей метод дає можливість створювати реальну професійну ситуацію, у процесі аналізу якої студенти в сумісній діяльності та колективному обговоренні відтворюють як предметний так й соціальний контекст майбутньої професії.

Розглянемо досвід кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, де протягом останніх років в навчальному процесі студентів спеціальності "Початкова освіта" запроваджується спецкурс "Аналіз педагогічних ситуацій", що є першим навчальним предметом тріади дисциплін під загальною назвою "Теорія та методика розв'язання професійно-педагогічних задач". Завдання з аналізу педагогічних ситуацій є також ваговою складовою державної підсумкової атестації для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”.

Розглянемо деякі теоретико-концептуальні аспекти цієї дисципліни. Ми поділяємо наукові підходи Н.Кузьміної [3], Ю.Кулюткіна [7], Г.Сухобської [7], В.Сластьоніна [7] та ін. й визначаємо професійну діяльність учителя початкових класів як процес вирішення нескінченної множини різних за складністю й змістом педагогічних задач, сукупність яких формують компоненти педагогічної діяльності, а саме: гностичний, проєкційно-конструктивний, організаторський, комунікативний.

Педагогічну задачу ми розуміємо як особистий випадок задачі, як співвідношення роду та виду. У науковій літературі задача визначається як „ мовне формулювання проблеми” (С.Рубінштейн) [8],

як “знакова модель проблемної ситуації” (Л.Фрідман) [10]. У найзагальнішому ж вигляді задача – “мета, дана в певних умовах” (А.Леонтьєв) [4]. При цьому провідною умовою виникнення задач є наявність певної проблемної ситуації, що існує об’єктивно (С.Рубінштейн) [8]. Проблема ж ситуація – це ситуація “неузгодженості” між цілями і можливостями їх досягнення (А.Матюшкин) [5]. Підтримуючи наукові підходи Н.Кузьміної [3], ми розуміємо педагогічну задачу як “усвідомлену педагогом проблемну ситуацію, пов’язану з необхідністю переведення учнів з одного рівня вихованості, навченості (стан А) найбільш оптимальним шляхом, що веде до мети, в інший стан (стан Б)” Отже постановка задачі відбувається в результаті аналізу конкретних умов взаємодії суб’єктів у відповідній ситуації, тобто ситуація ніби “первинна” по відношенню до задачі, вона є об’єктивним станом педагогічної системи в певний період часу (Л.Спірін) [9]. Педагогічну ж ситуацію визначають численні умови, у яких відбувається діяльність педагога. Ми розуміємо педагогічну ситуацію як об’єктивний стан педагогічної системи за конкретних умов її функціонування. Вона є обмежена часом, місцем, кількістю учасників частина цілісного педагогічного процесу. Джерелом постановки педагогічних завдань є реальне або гіпотетичне визначення протиріч формулювання проблеми в певній педагогічній ситуації. Під проблемою в даному випадку ми розуміємо питання або цілий комплекс питань, що об’єктивно виникли в ході аналізу педагогічної ситуації й вирішення яких являє теоретичний або практичний інтерес.

Існують різні класифікації педагогічних ситуацій, а саме: за місцем виникнення й протікання (ситуації в школі, сім’ї, позашкільних установах), по суті педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні) по суб’єктами та об’єктами, що взаємодіють у ситуаціях („учитель – учень”, „учитель – клас”, „учень – учень” та ін.), за закладеними в ситуації виховними перспективами (стратегічні, тактичні, оперативні); такі, що уявляємо та реальні; ситуації сумісного переживання, змагання, успіху-неуспіху, привабливості, новизни, несподіванки.

Таким чином, аналіз педагогічної ситуації є початковою ланкою вирішення педагогічних завдань. У цілому ж вирішення педагогічних завдань – складний процесуальний цикл взаємопов’язаних і взаємообумовлених фаз та етапів, а саме:

- діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що виникла, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню;
- конструктивна фаза, що об’єднує етап планування і конструювання, де висуваються гіпотези рішення, конкретні засоби рішення вже поставленої задачі, розробляється „проект” рішення;
- виконавська фаза, що пов’язана з реалізацією задуму, практичним втіленням розробленого “проекту”.

Проте провідна мета зазначеного спецкурсу – навчити студентів моделювати й аналізувати педагогічні ситуації та формулювати педагогічні задачі.

Наведемо приклади ситуацій різних типів, а також варіативних завдань, що використовуються в роботі зі студентами.

Педагогічна ситуація №1.

Перший клас. Урок рідної мови. Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня, мої неодноразові традиційні зауваження не дають позитивного результату, хлопчик заважає іншим дітям. Я роздратована. Думаю: “Поставити його в кут чи ні?” І суворо звертаюся до хлопчика: “Сергію! Встань! Вийди сюди!” (Поки він йде – змінюється в обличчі, дивиться на мене з переляком). У цей момент мені стало якось недобре: “Що ж я зробила? Якщо я його ображу, завтра він до школи не захоче йти!”. Хлопчик підійшов до мене і дивиться в очі. Ми дивимося один на одного мовчки. І ми один одного зрозуміли. А це – головне. Все інше приходить саме по собі. Я звертаюся до дітей, імпровізую: “Діти! Сергійко хоче нагадати нам про те, як необхідно сидіти на уроках мови. Сергію, допоможи мені”. Потім уже звертаюся до всього класу: “Сядьте, як Сергій нам радить”. Клас притих. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно й радісно працює разом з усіма.

Завдання:

1. Познайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її.
2. Охарактеризуйте поведінку Сергія, дайте їй психолого-педагогічну аргументацію.
3. Які вікові особливості шестирічних першокласників реалізуються в зазначеній ситуації?
4. Прокоментуйте дії вчителя та проаналізуйте які його професійно-особистісні якості проявились у спілкуванні з учнем.
5. З’ясуйте педагогічну доцільність поведінки вчителя.
6. Які принципи та методи виховання були використані в цій ситуації.
7. Визначте головні протиріччя, сформулюйте проблему зазначеної ситуації та виокремте задачі.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

8. Охарактеризуйте вікові особливості дітей 6-річного віку. Наведіть приклади з робіт відомих педагогів та психологів, що розкривають особливості виховання та навчання дітей цього віку.

9. Проаналізуйте стиль педагогічного спілкування вчителя з дітьми-першокласниками в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Педагогічна ситуація №2.

Коля, учень 4 класу, взагалі не відрізнявся старанністю, але останнім часом зовсім не готується до уроків, грубить вчительці, не реагує на зауваження. Худенький, далеко не найсильніший фізично, він зробився раптом надзвичайно агресивним у стосунках з однокласниками. Час від часу пропускає уроки. З бесіди з батьками з'ясується, що Коля в другій половині дня перестав бувати вдома: кілька разів він приходив об 11 вечора, за що його карали, але безрезультатно. На питання батьків відповідає: "Туляв з хлопцями". Подробиць не повідомляє, замкнувся в собі. Також замкнутий і ухиляється від відповіді в бесіді з учителькою: відчувається, що він хотів би звільнитися декількома формальними відповідями й швидше піти.

Завдання:

Познайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її.

Визначте, з яких педагогічних підсистем складається зазначена ситуація.

Проаналізуйте особливості поведінки Колі, виявіть можливі її причини.

Які вікові психолого-педагогічні особливості необхідно враховувати при вирішуванні цього завдання.

Оцініть дії вчителя та батьків хлопчика.

Які методи виховання переважали в діях учителя та батьків?

Розробіть конкретні пропозиції для батьків хлопчика.

Визначте головні протиріччя, сформулюйте проблему даної ситуації та виокремте задачу.

Розкрийте концептуальні основи та особливості стабільних та кризових вікових періодів.

Охарактеризуйте особистість молодшого школяра на межі підліткової кризи, визначте соціальну ситуацію розвитку, новоутворення, провідну діяльність дітей цього віку.

Педагогічна ситуація №3.

Учителька запропонувала дітям написати твір "Один день моїх зимових канікул", але спочатку розказати його вголос. Оля почала розповідати, що їй запам'ятався вечір, коли в хаті не стало світла, і вона з сестричкою вийшла на двір. Стояв дуже сильний мороз. Снігу було небагато, але холодний вітер залюбки ним бавився. Наша киця Мурка згадала своє дитинство й почала теж розважатися. Ми з сестричкою розвеселились і собі: бігали, голосно кричали й радісно сміялись з нашої киці. Усі діти також розповідали про свої зимні канікули, потім вчителька сказала, щоб починали писати, але про щось гарне, а не про такі дурниці, як кицька бавилася. Оля почервоніла. Поміркувала й написала інший твір. Про те, як вранці встала, зробила зарядку, вимила вуха й шию, почистила зуби, застелила ліжко, поснідала, помалювала, повечеряла, знов почистила зуби й лягла спати. Цього разу вчителька поставила "відмінно".

Завдання:

1. Познайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її.

2. Проаналізуйте поведінку Олі. Дайте їй психолого-педагогічну інтерпретацію.

3. Прокоментуйте дії вчителя, визначте їх педагогічну недоцільність.

4. З'ясуйте, у чому проявилася професійна некомпетентність учителя.

5. Сформулюйте можливі наслідки поведінки вчителя на формування особистості дівчинки.

6. Сформулюйте власні гіпотези можливої поведінки вчителя в даній ситуації.

7. Визначте головні протиріччя, сформулюйте проблему зазначеної ситуації та виокремте задачу.

8. Складіть професійно-особистісний портрет ідеального вчителя початкових класів у контексті особистісно орієнтованої, сенсопошукової парадигми освіти.

9. Прокоментуйте ваше розуміння педагогічної позиції вчителя "поряд з дітьми" і "над дітьми."

10. Розкрийте провідні ідеї роботи В.Сухомлинського "Сто порад вчителів".

Як бачимо, кожна педагогічна ситуація пов'язана переважно з соціумом початкової школи або школи та родини в комплексі.

Відзначимо, що аналіз певних педагогічних ситуацій – це складний, багатоаспектний, творчий процес, який не можливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, які ми можемо формально уявити, надаємо у розробленому нами алгоритмі аналізу педагогічних ситуацій, типових для умов початкової школи та родини. Цей алгоритм можна стисло представити так:

1. *Характеристика педагогічної системи:* умови та обставини, за яких відбувається дія (у класі, на шкільному подвір'ї, у сім'ї); тип педагогічної ситуації (шкільна, сімейна, змішаного характеру); її структура (підсистеми, що її складають: „учитель-учень”, „учитель-учні”, „учень-учень”, „учень-учні”, „батьки-дитина”, „учитель-батьки”); рівень розвитку педагогічної системи (позитивний чи негативний виховний вплив особистості вихователя, батьків, дитячого колективу).

2. *З'ясування об'єктів та суб'єктів навчально-виховного процесу, їх психолого-педагогічна характеристика:* позиції учасників ситуації відносно один одного («суб'єкти» – активні учасники ситуації, які ініціюють певні дії; «об'єкти» – ті, на кого спрямований педагогічний вплив); характеристика індивідуально-особистісних якостей об'єктів та суб'єктів (професійно-особистісні якості учителя: цілі, мотиви його поведінки, професійні знання, уміння; вікові та індивідуальні якості учнів; особистісні якості батьків, стиль сімейного виховання).

3. *Характеристика взаємовідносин учасників ситуації:* стиль педагогічного спілкування вчителя з дітьми (авторитарний, демократичний, ліберальний); характеристика міжособистісних відносин у дитячому колективі; особливості взаємодії вчителя з колективом учнів; стиль виховання у родині.

4. *Визначення протиріч, формулювання проблеми і педагогічних завдань:* причини того, що відбувається, що ускладнює ситуацію; шляхи подолання негативних явищ у цій ситуації; конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати.

Наголосимо, що цей алгоритм дає змогу майбутньому вчителю початкових класів усвідомити загальну логіку „прочитання” ситуації. Побудувати аналітичні дії допоможе низка запитань та завдань, що супроводжують кожну ситуацію. Зауважимо, що найбільш доцільними є групові форми виконання завдань.

До ефективних групових засобів аналізу педагогічних ситуацій та навчання розв'язанню професійних задач європейські менеджери відносять метод „рефлексивної команди”, ідея якого належить норвезькому фахівцю Тому Андерсону. На нашу думку, цей метод доцільно застосовувати в процесі аналізу педагогічних ситуацій на етапі формування квазіпрофесійної діяльності майбутнього фахівця, оскільки він дасть змогу, зберігаючи традиційні підходи, істотно оновити зміст, мету діалогів, надати їм осучасненого смислу.

Суть цього методу полягає в тому, що „рефлексивна команда” створює систему спостереження за діями двох осіб, наприклад, викладача і студента, які обговорюють проблему, порушену одним із співбесідників, так званою ключовою особою. Предметом обговорення можуть бути результати презентації аналізу певної ситуації, проглянутого відеозапису уроків чи інших фрагментів роботи з учнями, особливостей включення педагога в проблемну ситуацію тощо. Зацікавлено спостерігаючи за їхнім діалогом, члени „рефлексивної команди” не втручаються в розмову, а ведуть внутрішній діалог із собою, тобто кожен ставить запитання самому собі. Після закінчення обговорення ведучий пропонує „спостерігачам” зробити паузу для обмірковування. Відвернувшись від тих, за ким спостерігали, члени команди відкрито взаємодіють один з одним, у формі вільної дискусії висловлюють свої ставлення, міркування, ідеї. Команда веде свій незалежний полілог про ту розмову, за якою вони спостерігали. Тепер ключова особа не втручається в обговорення, а лише слухає, що говорять про неї та ситуацію. Науковці (О.Самольянов, Н.Томашек) [9] справедливо вказують, що така позиція дає ключовій особі можливість „скористатися” інформацією, не відчуючи необхідності миттєво зайняти певну позицію, одразу зреагувати, як це буває в цілеспрямованій комунікації. Мета „рефлексивної команди” – запропонувати ідеї, зважити актуальні альтернативи, представити можливі позитивні тенденції розвитку. Важливим моментом застосування цього методу є ціннісне, шанобливе ставлення учасників полілогу одне до одного, до самої проблемної ситуації, до ключової особи, її ідей, можливостей, позицій, вибору. Доцільним є саме гіпотетичний, а не категоричний стиль розмови: „Що було б, якби...”. „Рефлексивна команда” створюється для того, щоб за рахунок конструктивно-конструктивістського діалогу набути важливий для професійного саморозвитку досвід, й забезпечити високий рівень мотивації на професійне самовдосконалення.

Висновки. Таким чином використання методу аналізу педагогічних ситуацій, а також методу „рефлексивної команди” в процесі запропонованого нами спецкурсу є доцільною складовою контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів, що на етапі квазіпрофесійної діяльності сприяє формуванню таких професійно важливих якостей майбутнього фахівця як педагогічна рефлексія, емпатія, вміння визначити та проаналізувати педагогічну ситуацію, сформулювати педагогічну задачу. Основою даного методу є імітаційна модель навчання, що дозволяє відтворювати як предметний, так і соціальний контекст майбутньої професії. Запропоновані в межах цього спецкурсу форми роботи зі студентами є вагомим етапом на шляху переходу від квазіпрофесійної діяльності до базових форм навчально-професійної діяльності більш вищого рангу.

Література

1. Борисова Н.В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: автореферат дис... канд. пед. наук / Н.В.Борисова.- М., 1987.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова: – М. : Логос, 2010. – 336.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1992. – 126 с.
4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для вузов по специальности “Психология” / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 509 с.
5. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : науч. изд. / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
6. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач / Л. О. Мільто – Суми : Видавничо-виробниче підприємство “Мрія ЛТД”, 2000. – 132 с.
7. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989 – Т. 1. – 1989. – 486 с.
9. Самольянов О. Коучинг до самой сути. Что важно? / О. Самольянов. – СПб. : Речь, 2008. – 203 с.
10. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование). / Л. Ф. Спирин; ред. П. И. Пидкасистый. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 173 с.
11. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. / Л. М. Фридман. – М. : Педагогика, 1977. – 208 с.

УДК 378.016:[373.2.016/373.3.016:51]

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ

Р.В.Загоруй

***Анотація.** Стаття розкриває зміст роботи майбутнього педагога щодо стимулювання навчально-пізнавальної активності дошкільників і молодших школярів у процесі засвоєння математичних понять.*

***Ключові слова:** навчально-пізнавальна активність, стимул, математична компетенція, аналогія, комбінаторні та логічні задачі.*

***Аннотация.** В статье раскрыто содержание работы будущего педагога по стимулированию учебно-познавательной активности дошкольников и младших школьников в процессе усвоения математических понятий.*

***Ключевые слова:** учебно-познавательная активность, стимул, математическая компетенция, аналогия, комбинаторные и логические задачи.*

***Summary.** The article deals with the content of future teachers work in stimulation of educational activity of pre-school and junior school children in process of mathematical notions studying.*

***Keywords:** educational activity, stimulus, mathematical competence, analogy, combinatory and logical tasks.*

Постановка проблеми. Загальновизнаним є той факт, що майбутнє будь-якої держави визначається тим, яка в ній буде створена система освіти. Як зазначається у Державному стандарті загальної початкової освіти, основним напрямком розвитку національної системи освіти в Україні є підвищення інтелектуального потенціалу нації та виховання творчої особистості учнів.

У розвитку навчально-пізнавальної активності надзвичайно важливим є період дошкільної та молодшого шкільного віку, коли темпи формування почуттєвих, інтелектуальних і вольових функцій дуже високі. На це вказується у дослідженнях вітчизняних психологів, дидактів, методистів, які переконують, що без належної активності дошкільників і молодших школярів у навчально-виховному процесі не може бути успішним засвоєння знань та виховання. Тому актуальною залишається

проблема оптимізації уроку, посилення його розвивального та виховного потенціалу, проблема стимулювання навчально-пізнавальної активності і самостійності учня в навчальному процесі.

Майбутньому педагогу важливо знати, що для практично розв'язання цієї проблеми у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу та початкової школи потрібно добре орієнтуватися у теоретичних основах її, усвідомити зміст понять “навчально-пізнавальна активність” та “стимулювання навчально-пізнавальної активності”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчально-пізнавальна активність розглядається науковцями у різних ракурсах залежно від мети дослідження: як пізнавальна діяльність (М.О.Данилов, Н.С.Литвиненко, О.П.Сауліна, І.І.Родак), як характеристика діяльності (М.Д.Носков, М.П.Осипова, М.Н.Терьохін, Т.І.Шамова); як готовність особистості до пізнання внутрішнього і зовнішнього світу (І.Д.Бутузов, Т.Б.Генінг, О.І.Редковець, М.Я.Скоморохов, І.Ф.Харламов та інші).

У дисертаційному дослідженні Р.І.Коберник [3] встановлено, що навчально-пізнавальна активність у структурному плані складається з чотирьох взаємозалежних компонентів:

- емоційного (задоволеність навчанням у школі, посилений інтерес до окремих предметів, захопленість новим матеріалом, оптимістичний стан на уроках);

- інтелектуального (постановка питань на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного, бажання доповнити або конкретизувати відповіді однокласника, мислительна і мовленнєва активність);

- вольового (самостійність під час виконання завдань підвищеної складності; прояви настирливості, терпіння під час долаття труднощів у навчальному процесі; самоорганізованості під час навчальної діяльності тощо);

- дійового (рівень сформованості навчальних умінь, навичок самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях освітнього процесу; репродуктивний, продуктивний і творчий характер оперування набутими знаннями).

Друга складова досліджуваної проблеми – це процес стимулювання навчально-пізнавальної активності. Майбутній учитель повинен брати до уваги те, що на сучасному уроці математики організація процесу навчання має починатися з мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів. А стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності учнів – це перший етап уроку. Його мета – залучення учнів до цілепокладання своєї діяльності. Для реалізації цього доцільно:

а) створити умови для виникнення внутрішньої потреби включення в навчально-пізнавальну діяльність на уроці (“хочу”);

б) визначити зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці (“зможу”);

в) актуалізувати вимоги до учнів з боку навчально-пізнавальної діяльності (“треба”) [4, 25].

Що ж таке “стимул”? Під поняттям “стимул” слід розуміти зовнішні фактори, якими можуть бути певні обставини, зовнішні умови, вимоги ситуації, що спонукають індивіда (або групу учнів) діяти певним чином під час учіння, а сам процес стимулювання навчально-пізнавальної активності слід розглядати як складну, комплексну багатогранну систему умов виникнення і розвитку навчально-пізнавальної активності [3, 10].

Ефективність виховання та навчання дошкільників і молодших школярів значною мірою зумовлюється тим, як вихователь і вчитель враховує внутрішні і зовнішні фактори стимулювання навчально-пізнавальної активності. Через те майбутній педагог повинен розуміти суть цих понять. Дослідженнями вітчизняних педагогів та психологів (О.І.Киричук, Г.І.Коберник) доведено, що до внутрішніх факторів стимулювання навчально-пізнавальної активності відносяться:

- навчальні мотиви (пізнавальна потреба, навчальний інтерес, потреба у самоствердженні);

- рівень емоційного, інтелектуального та вольового розвитку;

- індивідуальний темп пізнавального просування у засвоєнні навчального матеріалу;

- обсяг пізнавального досвіду.

Зовнішні фактори:

- зміст навчального матеріалу (повнота, ступінь складності, практичне використання та його диференційованість стосовно освітніх можливостей окремих груп учнів);

- форми організації навчальної діяльності (групові, парні, індивідуальні);

- статус учня в системі ділового і товариського спілкування.

Мета: описати методіку стимулювання навчально-пізнавальної активності дошкільників і молодших школярів на основі формування логічної складової математичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Підготовку майбутнього педагога до стимулювання навчально-пізнавальної активності дошкільників і молодших школярів потрібно здійснювати на основі вимог Державного стандарту загальної початкової освіти за галуззю “Математика”, у якому передбачається

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

вивчення початкового курсу математики на компетентнісній основі. Спираючись на дослідження О.Леонтьєва, А.Тихоненко, Ю.Трохименко, методист О.Онопрієнко [5] запропонувала об'єднати уміння та способи діяльності, які формуються у процесі навчання математики, в групи умінь, які необхідні у повсякденному житті, а саме:

- уміння здійснювати обчислення;
- уміння користуватися інформацією, поданою у різних формах;
- уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати дані;
- уміння обчислювати довжини, площі, об'єми реальних об'єктів.

Згідно з цими вміннями, дослідниця пропонує виділити відповідні складові математичної компетенції – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну та геометричну. Для майбутнього вчителя важливо знати, що лежить в основі цих складових.

Основу обчислювальної складової математичної компетентності утворює готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. У змісті початкової математичної освіти до них належать уміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними; знаходити значення числових виразів, порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними.

До інформаційно-графічної складової відносяться уміння, навички, способи дій, пов'язані з графічною інформацією – читати і записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати і записувати вирази зі змінними, знаходити їхнє значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо.

Логічна складова компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування логічних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні і хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуацію у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин, працювати з множинами тощо.

Геометрична складова виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині і в просторі, розкладати і переміщувати предмети на площині); вимірювальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями і навичками (зображати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини).

Проілюструємо методику стимулювання навчально-пізнавальної активності дошкільників та молодших школярів на основі формування логічної складової математичної компетентності. Зупинимось на врахуванні зовнішніх факторів стимулювання, а саме на змісті навчального матеріалу. У відповідності з концепцією математичної освіти 12-річної школи у початковій школі передбачено розв'язування комбінаторних задач та задач з логічним навантаженням.

Для цих задач особливе значення має не отримання відповіді, а процес її знаходження, процес переробки вхідної інформації на вихідну. На першому місці стоїть пошук розв'язування, його реалізація і пізнавальні висновки з опрацьованої теми. Загалом процес роботи над комбінаторною задачею має явно виражений дослідницький характер, містить елементи творчості. Суттєво й те, що комбінаторні задачі є чинником інтеграції різних математичних понять, вони виховують в учнів гнучкість мислення. Ознайомлення з поняттями комбінаторики має відбуватися таким чином, щоб не гальмувати вивчення основних розділів систематичного курсу математики, а сприяти йому. Навчати комбінаторики можна, залучаючи дітей до проведення численних дослідів, предметної діяльності з кубиками, прапорцями, монетами, кулями, намистинами та іншими іграшками. Беручи активну участь у подібних іграх, діти зможуть зрозуміти деякий набір правил, розпізнати, чи дана послідовність задовольняє умову задачі, знайти нові різні послідовності, які задовольняють умову, виявити у складних ситуаціях усі випадки, тощо.

Наприклад. Задача 1. Є набір різнокольорових шматків тканин: два червоних, три зелених і один білий. Скількома способами можна вибрати з цього набору два шматка тканини?

Відповідь залежить від тих умов, які має задовольняти вибір двох шматків. Розглянемо кілька випадків.

Скільки можна утворити різних прапорців, кожен з яких складається з двох смуг, причому верхня має білий колір? Зрозуміло, що таких прапорців два: б-ч (біло-червоний), б-з.

Скількома способами можна вибрати два шматка тканини так, щоб вони мали різний колір? Відповідь: 3 (бч, бз, cz); результати вибору бч і чб ми не вважаємо різними.

Скільки можна утворити різних прапорців, якщо *серед* червоних і зелених є шматки двох різних розмірів, і кожен прапорець має складатися з двох смуг однакового кольору? Відповідь: 4 (ч₁ч₁, ч₁ч₂, зр₁зр₁).

Скількома способами можна вибрати два шматки тканини, якщо вони відрізняються тільки кольором? Відповідь: 5 (бч, бз, чч, cz, cz).

Скільки можна утворити різних прапорців, якщо кожен з них складається з двох різних смуг, а шматки відрізняються тільки за кольором? Відповідь: 6 (бч, чб, бз, зб, зч, cz).

Скількома способами можна вибрати два шматки тканини для двох дівчат, якщо шматки відрізняються тільки кольором? Відповідь: 8 (бч, чб, бз, зб, зч, cz, чч, cz). Оскільки шматки призначаються двом дівчатам, то результати вибору бч, чб вважаються різними.

Скількома способами можна вибрати два шматки тканини так, щоб вони мали різний колір, якщо всі червоні і всі зелені шматки мають різний розмір? Відповідь: 11.

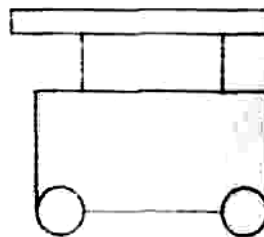
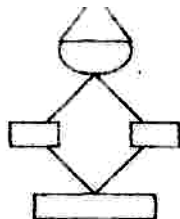
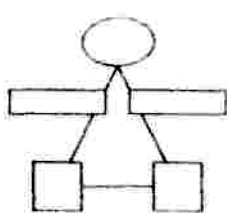
Комбінувати на математичному матеріалі дуже легко, і маленькі учні із задоволенням виконують подібні вправи. Комбінувати можна цифри і знаки, отримуючи таким чином приклади; шляхом комбінування геометричних фігур складають малюнки тощо. Пропонуємо вправи, які можна використати для залучення дітей до творчої діяльності.

1. «Комбінації». Потрібно написати ряд чисел. Потім записують числа, які отримують завдяки комбінації чисел кожного рядка.

Сотні	1,2,3,4,5,6,...
Десятки	1,2,3,4,5,6,...
Одиниці	1,2,3,4,5,6,...

Наприклад: із першого рядка (*сотні*) обираємо 1, з рядка *десятки* – 5, із рядка *одиниці* – 3, отримали число 153.

Задача 2. Запропонуйте учням намалювати якомога більше “веселих чоловічків”, комбінуючи знайомі їм геометричні фігури. Знайдіть найоригінальніший варіант. Наприклад:



Задача 3. “Постановка незвичайних проблем”. Учні пропонують, використовуючи поданий нижче список, сформулювати незвичайну проблему, яка б поєднувала два вказаних поняття. Наприклад, дають пару слів: “нуль” і “плюс”. Ставлять проблему: нулю дуже хочеться збільшитися, чи допоможе йому в цьому “плюс”?

Міркування учнів. “Плюс” дійсно може допомогти нулю шляхом додавання до нуля чисел, відмінних від нуля. Наприклад:

$$\begin{array}{ll} 0 + 4 = 4 & 0 + 2 = 2 \\ 0 + 9 = 9 & 0 + 23 = 23 \end{array}$$

Задача 4. У трьох дівчаток по 2 кульки: у однієї – синя та червона, у другої – червона та зелена, у третьої – жовта та синя. Скільки різних за кольором кульок у дівчаток?

Задача 5. У дівчинки в портфелі 3 зошити в клітинку і 2 у лінійку. Дівчинка взяла 4 зошити. Які це могли бути зошити?

Задача 6. У зайчика було 7 морквин. Він їх з’їв усі, крім трьох. Скільки морквин залишилось?

Задача 7. Андрійко, купивши в магазині хліб, одержав здачу 7 копійок двома монетами. Які монети він одержав?

Ще один вид завдань, які є засобом стимулювання навчально-пізнавальної активності школярів, – це завдання на аналогію. Для майбутнього педагога потрібно знати дидактичну сутність і класифікацію аналогії.

У психології і педагогіці аналогія розглядається як найважливіший засіб розвитку мислення учнів, збагачення їх новими знаннями (П.П.Блонський, Д.М.Богоявленський, М.Н.Шардаков, М.С.Рождественський, П.М.Ерднієв та інші). На необхідності використання аналогій у навчанні неодноразово наголошував П.П.Блонський. Він підкреслював, що висновки за аналогією властиві дітям навіть дошкільного віку.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

С.П.Бондар [1] розробила дидактичну класифікацію аналогії за характером знань, які засвоюються, способом організації пізнавальної діяльності учнів, рівнем творчості у процесі пошуку невідомого. Найбільш точною, на думку дослідниці, є класифікація за рівнем творчості, де автор розрізняє три види аналогії: асоціативну, алгоритмічну і евристичну.

Асоціативна аналогія відбувається на рівні репродуктивної діяльності, висновки на її основі мають ситуативний характер. Але для молодших школярів це доступний і цікавий спосіб формулювання нових висновків, пошуку нових ознак, якостей, функцій; розвиткові асоціативної аналогії сприяють ігрові завдання типу: "Що на що схоже?".

Алгоритмічна аналогія характеризується тим, що спираючись на відомий спосіб дії, учні самостійно доходять висновку про можливість його застосування у дещо змінених умовах, тобто вносять у відомий спосіб певні зміни.

Алгоритми на уроках математики сприяють активному розвитку аналітико-синтетичної діяльності: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати. Алгоритмічні завдання сприяють розвитку логічного мислення і зв'язного мовлення учнів.

Алгоритмічні завдання слід вводити у дошкільному навчальному закладі та з перших днів навчання в школі. Для цього вчитель може використати сюжетно-ігрові ситуації, у яких діти змушені міркувати в алгоритмічний спосіб. На першому етапі ознайомлення з алгоритмами вчитель використовує лінійні алгоритми, а далі – розгалужені і циклічні алгоритми.

Розглянемо приклади. Гра "Сніговик".

Учитель: „Допоможемо зайчикам зліпити Сніговика (аплікація "Сніговик")".

Виконання завдання:

Скачати зі снігу велику кулю;

Скачати меншу;

Скачати найменшу.

Чи має суттєве значення, яку кулю скачати першу? (Ні)

Чи має значення, яку кулю ставимо першу? (Має)

Скласти алгоритм дій ліплення Сніговика:

Зліпити кулі;

Поставити найбільшу;

На неї покласти середню;

Поставити голову.

Запропонуємо другу гру "Допоможіть Діду Морозу підготуватися до свята"

Роздати подарунки

Принести мішок на свято

Покласти подарунки в мішок

Приготувати подарунки

Стоп.

Крім таких завдань дошкільнятам і першокласникам можна запропонувати завдання такого виду:

Скласти і розв'язати задачу за малюнком. (На дошку прикріпимо малюнок гілки з шишками: На гілці висіло 5 шишок, 2 шишки впало).

Діти складають умову задачі. Повторюють складові умови задачі.

Що означає число 5 в умові задачі?

Що означає число 2?

Що потрібно знайти в задачі?

Поставити запитання до задачі.

Яку дію треба виконати, щоб відповісти на запитання задачі?

Чому потрібно виконати дію віднімання?

Діти записують розв'язування задачі.

Що означає число 3? (На гілці залишилося 3 шишки)

Ми відповіли на запитання задачі?

Яка відповідь до задачі?

Складання алгоритму розв'язання задачі.

Складемо умову задачі;

Ставимо запитання;

Вибираємо дію для розв'язування задачі.

Розв'язуємо задачу і записуємо розв'язування.

Даємо відповідь на запитання.

Високого рівня самостійності мислення вимагає від учнів застосування евристичної аналогії. Суть її в тому, що на основі подібності явищ або об'єктів, які здавалося б, не можна порівнювати, виникають здогадки, припущення про спосіб розв'язування проблеми. Цей вид аналогії потребує високого ступеня абстрактного мислення учнів, їхньої аналітико-синтетичної діяльності.

Визначаючи матеріал для самостійної пошукової роботи, майбутній педагог повинен виходити з того, що діти добре засвоїли попередній матеріал, на якому тією чи іншою мірою ґрунтується вивчення нового. Так само потрібно дуже уважно поставитися до способу постановки завдання. Інструкція має бути лаконічною, але точною і повною, відбивати послідовний хід міркувань, практичних дій, які потрібно виконати. Наприклад, якщо у третьому класі учні засвоюють алгоритм усного віднімання двоцифрових чисел і від них вимагається повне пояснення його, то на дошці варто вивісити таку інструкцію (алгоритм):

Запиши зменшене.

Заміни від'ємник сумою розрядних доданків.

Прочитай пошепки знайдений вираз (від числа ... відняти суму ... і).

Пригадай правило віднімання суми від числа.

Подумай, який спосіб розв'язування тут найзручніший.

Розв'яжи приклад і зроби перевірку.

Наприклад, $60 - 48 = 60 - (40 + 8) = (60 - 40) - 8 = 20 - 8 = 12$

Перевірка: $12 + 48 = 60$; $60 - 12 = 48$

Стимулювати навчальну пізнавальну активність учнів майбутній учитель зможе, якщо у процесі виконання самостійної роботи буде пропонувати дітям завдання пізнавального характеру: на сортування навчального матеріалу за певними критеріями; на порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засобу відкриття нових властивостей, ознак предметів, що вивчаються; на підготовку висновків за аналогією; на класифікацію; на виділення головного; на встановлення причиново-наслідкових зв'язків; на доведення істинності суджень.

Наприклад. Розвага "Блискавичне додавання".

Ведучий пише на дошці чотирицифрове число (1-й доданок) і пропонує одному з присутніх написати під ним чотирицифрове число (2-й доданок). Потім ведучий пише під цим числом 3-й доданок. 4-й доданок пише хтось з учнів, і, нарешті, 5-й доданок знову пише ведучий і відразу записує суму.

Наприклад:

7647 – пише ведучий

2914 – пише учень

7085 – пише ведучий

5431 – пише учень

4568 – пише ведучий

27645 – пише ведучий

Як ви гадаєте, в чому секрет блискавичного додавання?

Вказівка. Секрет полягає в тому, що ведучий цифрами своїх доданків доповнював цифри попередніх доданків до 9.

У результаті $9999 + 9999 = 20000 - 2$. Відповідно буде перший доданок, перед яким потрібно поставити цифру 2, а останню цифру зменшити на 2.

Для дошкільнят (старша група) можна запропонувати заняття з математичного розвитку такого змісту:

1) Заохочуємо дітей до порівняння за величиною та формою.

Запропонуємо дітям намалювати ялинку і попросимо прикрасити її так, щоб трикутних іграшок було менше, ніж круглих, а великих більше, ніж маленьких. Використовуйте, крім уже знайомих дітям фігур, інші. Спонукайте малюків порівнювати прикраси за формою, кольором, розміром, декоративними елементами.

2) Пропонуючи дітям розташовувати іграшки, називайте точні координати, наприклад: у правому нижньому куточку ялинки, вгорі, посередині тощо. Цим ми розвиваємо орієнтування у просторі.

3) Наприкінці попросіть дітей скласти іграшки у дві (три) коробки, нехай вони самі запропонують варіанти сортування іграшок (за формою, розміром, кольором, кількістю кутів тощо).

4) Розкладіть прикраси на дві групи і зробіть з дітьми порівняльний аналіз: чим вони відрізняються і чим вони схожі. Знаходження спільних ознак між предметами – це складніший вид аналітичної діяльності, тому потребує більшої уваги.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

5) Намалюйте квадрат 3x3 і запропонуйте дитині поставити фігурку сніговика у клітинку із заданими координатами: у верхній лівий куточок, у середній правий куточок тощо.

6) Після того, як певна кількість клітинок заповнена, запропонуйте дітям завдання на комбінаторику: самостійно заповнити вільні клітинки так, щоб по вертикалі чи по горизонталі не було сніговиків в однакових шапочках.

7) Спонукайте малюків складати задачі за допомогою піктограм.

Висновки. Таким чином, майбутній педагог у своїй діяльності повинен враховувати основні компоненти навчально-пізнавальної активності: емоційний, інтелектуальний, вольовий та дійовий.

Ефективність навчання і виховання дошкільників і молодших школярів зумовлюється також врахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів стимулювання навчально-пізнавальної активності та складових математичної компетентності – обчислювальної, інформаційно-графічної, логічної та геометричної.

Важливими видами завдань, які стимулюють навчально-пізнавальну активність учнів є завдання на сортування навчального матеріалу за певними критеріями, на порівняння, на підготовку висновків за аналогією.

Найбільш доцільним є використання таких видів аналогії як асоціативна, алгоритмічна і евристична. Зокрема алгоритмічні завдання слід вводити у ДНЗ та з перших днів навчання в школі. Для цього вчитель може використати сюжетно-ігрові ситуації, у яких діти змушені міркувати в алгоритмічний спосіб.

Асоціативна аналогія для дошкільників і молодших школярів є одним із способів формулювання нових висновків, пошуку нових ознак, якостей.

Стимулювання навчально-пізнавальної активності дошкільників і молодших школярів на основі логічної складової математичної компетентності є ефективним за умови використання комбінаторних та логічних задач.

Література

1. Бондар С.П. Особенности использования аналогии в учебном процессе в начальной школе : автореферат дисс. ... канд. пед. наук. / С. П. Бондар. – К., 1975. – 33 с.
2. Васильева Т. Використання алгоритмічних завдань на уроках математики в 1 класі / Т. Васильева // Початкова школа. – 2010. - №12. – С. 15-17.
3. Коберник Г.І. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання : автореферат дис. ... канд. пед. наук. / Г. І. Коберник – К., 1995. – 20 с.
4. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика: підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр". – Частина I. / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова – Одеса: Видавництво Автоград, 2008. – 284 с.
5. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. - № 11.

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Л.В.Задорожна-Княгницька

***Анотація.** У статті розглядається питання підготовки до педагогічної творчості майбутніх фахівців з дошкільної та початкової освіти; розкривається сутність та значення активних методів навчання у цьому процесі.*

***Ключові слова:** педагогічна творчість, креативність, активні методи навчання, фахова підготовка.*

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос подготовки к педагогическому творчеству будущих специалистов дошкольного и начального образования; раскрывается сущность и значение активных методов обучения в этом процессе.*

***Ключевые слова:** педагогическое творчество, креативность, активные методы обучения, специальная подготовка.*

Summary. The article discusses the question of preparation of future specialists in preschool and primary education. Disclose the nature and value of participatory learning as a significant factor in formation of creative personality of the future teacher.

Keywords: pedagogical arts, creativity, active learning methods, special training.

Постановка проблеми. Одним з вирішальних факторів соціально-економічного й культурного розвитку України, виходу з кризи в економічній та соціально-культурній сферах, є творчий потенціал держави, що реалізується в галузі політики, економіки, науки й техніки, управління, мистецтва й культури. Особливої значущості в даному контексті набуває творчість у сфері «духовного виробництва», передусім у педагогічній діяльності.

Сучасне суспільство відчуває потребу в педагогах нового покоління, які б відзначалися широкою освіченістю, високою загальною культурою, багатим духовним світом, справжньою інтелігентністю, глибоким знанням своєї спеціальності, методичною майстерністю, креативністю, що дозволить їм успішно виконувати свої професійні функції в умовах постійних суспільних змін. З огляду на це, одним з вагомих завдань вищого навчального закладу є не лише здійснення фахової підготовки майбутнього педагога, а й забезпечення розвитку його творчих здібностей, формування стійкого прагнення до пошуку нових технологій навчання й виховання.

Зміст підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах передбачає озброєння майбутніх фахівців знаннями з соціально-гуманітарних, природничо-наукових, професійно-орієнтованих дисциплін, дає можливість індивідуального вибору спецкурсів та спецсеминарів на основі особистих уподобань (варіативна частина). Разом із тим, програма підготовки педагога-майстра поряд із компонентами академічного змісту предметів, що вивчаються, та розвитком позитивних якостей студентів, передбачає озброєння випускників необхідними прийомами й методами виховання та навчання; вироблення вмінь та навичок їх використання у навчально-виховному процесі. До таких слід віднести: здатність до застосування нестандартних прийомів діяльності, здатність передбачати, емоційно переживати й оптимально вирішувати проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності, проектувати розвиток особистості; співпрацювати в загальній з учнями, колегами творчій діяльності; вміння адекватно оцінювати, засвоювати і використовувати досвід інших; вміння переконувати і навіювати, приваблювати до себе, надихати; педагогічний артистизм; розвинене почуття гумору, культура педагогічного мовлення тощо.

Усі ці вміння та навички достатньою мірою формуються в студентів вищих навчальних закладів завдяки вивченню психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання відповідних предметів, організації та здійснення численних педагогічних практик, виконанню курсових робіт з психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик. Разом із тим, значний потенціал засобів формування творчої спрямованості студентів-педагогів мають практично всі навчальні предмети, що входять до освітньо-професійної програми підготовки фахівців-педагогів. Такими засобами є активні методи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У вітчизняній науковій літературі проблема організації та удосконалення професійної підготовки майбутнього фахівця розробляється зокрема у таких аспектах: теоретичні основи вдосконалення професійної підготовки вчителя (О.Абдуліна, М.Свтух, Л.Нечепоренко, Н.Хмель та ін.), формування професійних якостей особистості вчителя (Є.Белозерцев, О.Бульвінська, А.Щербаков та ін.), формування педагогічної майстерності майбутнього фахівця (Є.Барбіна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Р.Роман, Н.Тарасевич та ін.), формування професійної готовності студента до педагогічної діяльності (В.Бочелюк, Л.Кадченко, А.Капська та ін.), індивідуалізація професійної підготовки (О.Пехота, А.Ткаченко та ін.), виховання особистості студента як майбутнього фахівця (А.Алексеева, Л.Долинська, С.Максименко, О.Мороз, Т.Яценко); особливості підготовки студентів вищих навчальних закладів до педагогічної творчості (В.Андреев, Ю.Бабанський, Н.Барбіна, Д.Богоявленська, Н.Бружукова, В.Загвязинський, Н.Кичук, Р.Роман, В.Семиченко, С.Сисоева, Р.Скульський, Н.Тарасевич та ін.).

Значне місце в дослідженнях науковців посідають питання методологічних засад педагогічної творчості, формування й розвитку творчої особистості майбутнього педагога, оволодіння ним технологією творчого розвитку учнів та власного розвитку.

Вагомим у зазначеній площині є питання взаємозв'язку педагогічної майстерності й педагогічної творчості майбутніх фахівців, що розглядається у працях Ю.Азарова, І.Зязюна, Л.Лузіної, М.Львова, С.Соловейчика та ін.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Однак проблема формування творчості майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах є багатоаспектною та потребує подальшого пошуку шляхів удосконалення процесу розвитку творчих здібностей студентів, формування їх професійних умінь та навичок.

Формування цілей статті. Метою даної публікації є з'ясування технологічних і розвивальних можливостей активних методів навчання як вагомого чинника формування й удосконалення творчої спрямованості майбутніх вихователів та вчителів.

Виклад основного матеріалу. У змісті підготовки педагогів до професійної творчості вчені виділяють теоретичний, практичний та емпіричний компоненти. Теоретичний компонент передбачає засвоєння системи наукових знань і понять про педагогічну творчість, закономірності творчої діяльності, оволодіння теоретико-методологічними основами організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування творчої особистості дитини. Практичний аспект пов'язаний з розвитком умінь організувати навчально-виховний процес з урахуванням рівня творчих можливостей дітей, самооцінкою власного рівня творчої педагогічної діяльності. Емпіричний компонент відображає організований пізнавальний процес отримання знань про ті закономірності, зв'язки і відношення, які виявляються через аналіз даних безпосередніх спостережень за творчою діяльністю дітей та самоспостережень [4, с.324-325].

Такий розгляд змісту підготовки вчителя до педагогічної творчості в умовах вищого навчального закладу обумовлює його основні завдання – формування професійної спрямованості, професійного самоусвідомлення, професійного мислення, діагностичної культури майбутнього педагога. Однак розв'язання цього завдання базується на дотриманні методологічного принципу єдності свідомості та діяльності, сформульованого С.Л.Рубінштейном. Саме цей принцип плідно використовується при акмеологічному тлумаченні особистісно-діяльній природі педагогічної творчості. Дослідження вчених-акмеологів свідчать, що готовність випускників вищих навчальних закладів до педагогічної творчості слід вивчати в діяльнісних проявах, коли особистість розвиває свої складні загальні та спеціальні можливості, нею засвоюються нові способи вирішення професійних завдань, розширюється система професійних умінь і навичок, змінюється система потреб і цінностей суб'єкта праці [1, с.307].

Формування й розвиток названих складових творчої особистості майбутнього педагога одночасно на операціональному рівні можливе лише за умови насиченості процесу професійної підготовки активною творчою діяльністю, під час якої перевіряються теоретичні знання, вдосконалюються вміння та навички майбутнього вчителя. Виключно важливу, в кінцевому рахунку визначальну роль у формуванні в практикантів – майбутніх педагогів – професійних умінь та навичок, формування творчої спрямованості їхньої діяльності відіграє педагогічна практика. З одного боку, вона вчить студентів застосовувати набуті науково-теоретичні знання у безпосередній педагогічній діяльності і, у той самий час, являючи собою обов'язкову умову свідомого та глибокого засвоєння студентами самої педагогічної науки, дає безмежний простір для прояву індивідуальності кожного студента, формування елементів власного педагогічного досвіду [2, с.26-27].

Однак проблему формування та розвитку творчих здібностей може бути вирішено в контексті реалізації професійно-педагогічної спрямованості навчального процесу в університеті, коли у межах аудиторного навчання створюються умови для моделювання реальної професійної ситуації.

Сутність активного навчання у вищому освітньому закладі полягає в насиченості діяльності студента ситуаціями педагогічного спрямування: надання йому можливості виступити в якості лектора з певного питання навчальної теми, рецензування та оцінка письмових робіт та усних відповідей інших студентів та своїх власних відповідей, участь у дискусіях, рольових іграх, розв'язання ситуацій морального вибору, виконання індивідуальних творчих завдань та їх подальша мультимедійна презентація, виготовлення ілюстративного матеріалу до певної теми навчальної дисципліни тощо.

Така діяльність студентів сприяє формуванню наступних важливих для майбутньої професійно-педагогічної діяльності умінь та навичок:

- проектувати власну педагогічну діяльність;
- використовувати у професійній діяльності педагогічну імпровізацію за умови виникнення непередбачених ситуацій;
- визначати конкретні навчально-виховні завдання, виходячи з загальної мети виховання та враховуючи особливості аудиторії, з якою доводиться працювати;
- організувати різноманітні форми занять та здійснювати керівництво колективною творчою діяльністю;

- створювати проблемні ситуації й спонукати аудиторію до пошуку шляхів її розв'язання (засобами використання як стандартних, так і нестандартних прийомів);
- аналізувати результати діяльності;
- зрозуміло пояснювати навчальний матеріал;
- здійснювати керівництво навчально-пізнавальною діяльністю (ставити та розв'язувати освітньо-виховні завдання, обґрунтовано вибирати та застосовувати методи навчання, використовувати різноманітні засоби навчання, встановлювати міжпредметні зв'язки тощо);
- спостерігати та оцінювати навчально-виховний процес;
- використовувати досвід інших учителів.

Формуванню цих умінь сприяють, зокрема, організовані викладачами мікро-викладання на лекційних, семінарських та практичних заняттях у рамках кожної навчальної дисципліни. На початку їх вивчення визначається коло питань, що підлягають самостійному опрацюванню та наступному висвітленню на заняттях. Після вибору кожним студентом такого питання відбуваються індивідуальні консультації з викладачем, де з'ясовується зміст питання, що буде висвітлюватися студентом, «логічні вузли», на яких слід акцентувати увагу слухачів, основні методичні прийоми роботи з аудиторією (виходячи зі специфіки змісту питання та особливостей аудиторії), перевіряється конспект фрагменту заняття та надаються рекомендації щодо проведення мікро-викладання.

Таким чином, проведення фрагменту заняття (15-20 хв.) стає обов'язковим компонентом діяльності кожного студента і проводиться на кожному занятті з визначеної навчальної дисципліни. Оцінка за нього (сума балів) є додатковим бонусом та входить до загальної суми балів, отриманих студентом з навчальної дисципліни.

Діяльність кожного конкретного студента, який проводить фрагмент заняття, оцінюється самою групою за відповідними критеріями, вміщеними у наступній таблиці:

Аналіз та оцінка ефективності проведення мікровикладання студентом

№ п/п	Що оцінюється	Бали
1.	Оцінка основних особистісних якостей студента-вчителя	
1.1	Знання предмета і загальна ерудиція студента-викладача загалом.	
1.2	Рівень педагогічної та методичної майстерності (уміння донести навчальний матеріал до рівня розуміння аудиторією, створити психологічний клімат, сприятливий для роботи, уміння зацікавити аудиторію, створити яскраву позитивну мотивацію діяльності, швидко реагувати на виникнення різних ситуацій в аудиторії).	
1.3	Культура мови та мовлення, темп, дикція, інтенсивність, образність, емоційність, загальна грамотність.	
1.4	Культура зовнішнього вигляду, доцільність одягу педагога, помірність, естетичність. Доцільність використання жестів та міміки.	
1.5	Ступінь тактовності й демократичності взаємовідносин з аудиторією.	
2.	Оцінка основних характеристик аудиторії протягом проведення фрагменту заняття.	
2.1	Підготовка аудиторії до проведення фрагменту заняття, ступінь мобілізації аудиторії до співпраці.	
2.2	Рівень врахування студентом-педагогом загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок аудиторії.	
2.3	Наявність та ефективність колективних (групових) форм роботи.	
2.4	Ступінь дисциплінованості й організованості.	
2.5	Наявність зворотного зв'язку.	
3.	Оцінка змісту діяльності студента-викладача та аудиторії.	
3.1	Науковість та доступність матеріалу, що повідомляється, доцільність обраних методів навчання.	
3.2	Актуальність і зв'язок з життям (теорії з практикою).	
3.3	Ступінь новизни й привабливості навчального матеріалу (одержуваної аудиторією інформації).	
3.4	Оптимальність об'єму запропонованого для засвоєння матеріалу.	
3.5	Доцільність засобів та методів перевірки ступеня засвоєння знань.	
4.	Оцінка ефективності діяльності студента-викладача та аудиторії.	
4.1	Раціональність й ефективність використання часу, відведеного на мікровикладання, оптимальність темпу роботи, чергування та зміна видів діяльності.	

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

4.2	Ступінь доцільності й ефективності використання наочності й ТЗН на занятті.	
4.3	Оцінка педагогічної імпровізації та винахідливості студента-викладача.	
4.4	Ступінь пізнавальної активності, творчості, самостійності, наявності зацікавленості й бажання працювати.	
4.5	Внесення елементів власної методики, доцільне використання надбань інших педагогів.	

Кожний показник таблиці оцінюється студентами та викладачем за шкалою від 0 до 1. Якщо діяльність студента, який проводить мікро-викладання, задовольняє присутніх на 25%, виставляється 0,25 балів; якщо рівень діяльності задовольняє на 50%, виставляється 0,5 балів; якщо рівень діяльності задовольняє викладача і студентів більш, ніж на 50%, виставляється 0,75 балів; якщо рівень діяльності фактично задовольняє всіх, то виставляється 1 бал. Отже, студент може отримати за кожним розділом критеріїв 5 балів. Максимальна кількість балів, яку він здобуває за проведення фрагменту заняття – 20.

Практика роботи зі студентами Маріупольського гуманітарного університету засвідчує, що такі заняття позитивно позначаються на формуванні технологічного мислення майбутніх педагогів та сприяють формуванню найважливіших професійних умінь та навичок ще до проходження студентами педагогічної практики.

Висновки. Таким чином, дослідження довело, що використання зазначених вище можливостей психолого-педагогічних та фахових дисциплін суттєво впливає на формування творчої спрямованості майбутнього вчителя. Разом із тим, перелік умінь, формування яких відбувається під час мікро-викладання або презентації, не охоплює всього об'єму творчих умінь, які цілеспрямовано можуть формуватися у студентів у процесі вивчення дисциплін спеціального циклу. Їх перелік може розширюватися, оскільки процес формування особистості майбутнього вчителя має за своєю суттю всеосяжний характер, він вбирає в себе усі напрями та аспекти діяльності вищого навчального закладу. Головне тут полягає в тому, щоб провідні викладачі фахових дисциплін, озброюючи своїх вихованців глибокими теоретичними знаннями, міцними навичками та вміннями, необхідними для успішної педагогічної роботи, виховували палку любов до учительської професії, захопленість, одержимість, готовність до подолання будь-яких труднощів, безмежне прагнення творити, шукати, осмислювати та впроваджувати у практику передові ідеї та кращий досвід. Досягти такого результату можна лише цілеспрямованою працею вищих навчальних закладів, постійною орієнтацією на підготовку не просто педагога, а педагога-майстра, наставника, художника своєї справи.

Література

1. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. - М., 1999. - (Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Кн.1.).
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000.
3. Педагогічна професія і особистість учителя : Методичні рекомендації / Укладач Н. В. Гузій. - К. : НПУ, 2000.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоєва. - К. : Міленіум, 2006.-346 с.

УДК 372

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ЛАНКОЮ І ШКОЛОЮ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Н.М.Захарова

***Анотація.** У статті розглядаються деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до реалізації наступності між дошкільною ланкою і початковою школою у процесі опанування курсу «Людина і світ» з методикою викладання.*

***Ключові слова:** природничі поняття, суспільствознавчі поняття, дошкільний заклад, початкова школа, наступність між двома освітніми ланками, готовність дітей до навчання.*

***Аннотація.** В статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки будущих учителей к реализации преемственности между дошкольным звеном и начальной школой в процессе овладения курсом «Человек и мир» с методикой преподавания.*

Ключевые слова: природоведческие понятия, обществоведческие понятия, дошкольное учреждение, начальная школа, преемственность между двумя звеньями образования, готовность детей к обучению.

Summary. In the article are examined some aspects of training future teachers for the realization of succession between the pre-school component and the elementary school in the process of mastery of the course "Of persons and peace" with the procedure of teaching.

Key words: naturalistic concepts, sociological concepts, pre-school establishment, elementary school, succession between two components of formation, the readiness of children for the instruction.

Постановка проблеми. Початок третього тисячоліття характеризується динамічними змінами в усіх сферах буття, зокрема і в освітній галузі. В контексті світових процесів глобалізації, інтеграції, нової освітньої філософії постійним є виклик до реалізації нових підходів, де пріоритетною виступає гуманістична парадигма, орієнтована на особистість.

Європейський вектор розвитку освіти, окреслений в освітній стратегії України, ставить надзавданням підготовку молоді до продуктивної життєдіяльності, феномен особистості розглядається в ній як початок і кінцева мета будь-якого соціального розвитку.

В умовах реалізації національної концепції навчання і виховання, задекларованих у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Державній програмі «Вчитель», визначені нові вимоги до підготовки вчителя, здатного до нестандартного, творчого пошуку, гнучкої перебудови у розв'язанні психолого-педагогічних завдань, адаптації до змін освітніх послуг у ринкових відносинах.

Школа на початку XXI століття – це, насамперед, школа саморозвитку і самоактуалізації особистості дитини. Її новітніми ціннісними установками виступають партнерські стосунки, організація діалогу і полілогу, віра у можливості дитини, творча співпраця. З огляду на це, особливої ваги набуває проблема наступності як умова безперервної освіти, що є предметом актуальної уваги і обговорення, оскільки виступає єдиною ланкою між дошкільням і початковою школою, основна мета роботи яких – визначення стратегії розвитку особистості дитини.

У професійній освіті неперервна освіта розглядається як система безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації. Неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у "процес, що триває все життя" [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою дошкільної та початкової ланки освіти обґрунтована в працях видатних педагогів минулого Я.Коменського, К.Ушинського, С.Русової, Н.Лубенець, Є.Тихеєвої та інших. Серед проблем наступності в роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи висвітлювалися вченими України та зарубіжжя (А.Богущ, Т.Єрофєєва, М.Львов, М.Вашуленко, Л.Ликова, О.Савченко та інші) розроблялися ті, що концептуально і технологічно спрямовані на подальший гармонійний розвиток дитини в умовах цілісного освітнього процесу переходу від дошкільної ланки до початкової школи, від однієї провідної діяльності до іншої, яка забезпечує успішність всіх дітей старшого дошкільного віку, створює можливості для розвитку їхніх індивідуальних особливостей.

Метою статті є обґрунтування принципу наступності між дошкільною ланкою і початковою школою і відображення шляхів його реалізації у підготовці майбутніх учителів у процесі опанування курсу «Людина і світ» з методикою викладання.

Виклад основного змісту дослідження. Розкриваючи сутність чинників феномена "неперервність", А.М.Богущ розглядає наступність як вищий щабель розвитку, «коріння якого йдуть з попереднього ґрунту» [1].

Наступність як "погляд з гори вниз", за образним висловлюванням М.Р.Львова, передбачає глибоку обізнаність учителя не тільки з програмами, формами, методами, результатами навчання і виховання дошкільників, які будуть урахуватися у початковій школі, а й усвідомлення найважливішої функції наступності – забезпечення розвитку дитини протягом усіх перехідних і вікових періодів, що дає можливість передбачити, а отже і запобігти кризовим явищам.

В системі освіти усталеною є тенденція, коли ВНЗ визначають вимоги до підготовки випускника школи. Старша школа, своєю чергою, висуває вимоги за основної. Цей «потяг» тягнеться далі до початкової школи, а від неї – до дошкільного закладу. При цьому, розглядаючи зв'язок між останніми двома ланками, далеко не завжди враховується, а значить і недостатньою мірою усвідомлюється те, що є важливим для кожного вікового періоду:

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

- на дошкільному етапі необхідним є збереження самоцінності даного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з навколишнім світом, розвиток провідної діяльності (гри) як фундаментального новоутворення дошкільного періоду;

- на початковому етапі необхідно виступає опора на певний рівень досягнень дошкільного дитинства, індивідуальна робота у випадках інтенсивного розвитку, спеціальна допомога з корекції несформованих у дошкільному дитинстві якостей, розвиток провідної діяльності (навчання) як фундаментального новоутворення молодшого шкільного віку.

У зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні, переходом на навчання з шести років надзвичайно важливим є урахування цієї ситуації, що в перший клас ідуть діти не тільки різні за віком, але й різні за своїм психологічним ступенем готовності до школи, рівнем попередньої підготовки. Тому дуже застережливо звучать слова Ш.О.Амонашвілі: "Чим менший вік, тим більшого значення у його визначенні надається місяцям і навіть тижням". Відсутність диференційованого підходу, уніфікація всіх дітей, що прийшли до школи у загальній категорії "учень", вкрай негативно впливає на адаптацію до нових умов, що є причиною прояву кризових явищ, нервових зривів.

Все вищезазначене проєктується в іншу проблему – проблему підготовки педагога, який за своєю психологічною, педагогічною і методичною компетентністю був би спроможний створити комфортні умови для кожної дитини відповідно до її потенційних можливостей розвитку на всіх ступенях від дошкільної до початкової ланки. Зрозуміло, що ця складна, багатоаспектна проблема може вирішуватись різними шляхами: читанням спецкурсу з питань наступності і перспективності між дошкільням і початковою школою; виокремленим розглядом у блоках психолого-педагогічних і методичних дисциплін, передбачених навчальним планом ВНЗ.

Найважливішими складовими, які повинні розглядатися в контексті проблеми наступності і перспективності при підготовці майбутніх фахівців слід вважати:

- **емоційний компонент**, який враховує специфіку емоційної сфери особистості дитини, при цьому забезпечується комфортність як дошкільника, так і школяра в процесі навчання, надається пріоритет позитивним емоціям, процес навчання вибудовується на оптимістичній гіпотезі;

- **діяльнісний компонент**, що забезпечує зв'язок провідних видів діяльності суміжних періодів з опорою на актуальні для даного періоду діяльності, створення передумов для формування провідної діяльності наступного вікового періоду;

- **змістовий компонент**, який визначає правильне співвідношення між знаннями про навколишній світ, самого себе, про процес пізнання, встановлює перспективи у змісті навчання між дошкільням і початковою школою;

- **комунікативний компонент**, що враховує особливості спілкування дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, забезпечення безпосереднього і контактного спілкування;

-- **педоцентричний компонент**, що визначає центром освітньо-виховного процесу особистість самої дитини, де простежуються зв'язки між нею і навколишнім світом (дитина і світ речей, дитина і природа, дитина і суспільство та ін.), індивідуальний характер її навчання і виховання.

Готуючи майбутніх учителів до навчання молодших школярів "Природознавства" та «Громадянської освіти» як складових частин "Людина і світ", в курсі методики його викладання в контексті проблеми наступності виділяємо такі наскрізні лінії, в яких простежуються і узгоджуються зв'язки між дошкільням і початковою ланкою в кожному компоненті методичної системи: меті, завданнях, змісті, методах, засобах, формах організації.

Так у вступі до вивчення методики навчання «Людина і світ» у початкових класах серед низки найважливіших завдань, які стоять перед учителем, визначаємо саме важливість діагностування наявного рівня розвитку дитини як досягнення дошкільного періоду, врахування її фізичних можливостей, стану здоров'я, тобто усвідомлення майбутнім учителем значущості пізнання кожної дитини з усіх боків для побудови перспективної лінії її особистісно-зорієнтованого навчання і виховання.

Розглядаючи зі студентами опорну схему взаємозв'язків методики викладання «Людина і світ» з іншими дисциплінами – психологією, дидактикою, різними природничими науками – намагаємося разом будувати ієрархію міжпредметних зв'язків перспективного та ретроспективного плану. Так, наприклад, з'ясовуючи, в чому полягає зв'язок між методикою викладання природознавства і валеологією, зауважуємо, що виховання бажання займатися фізкультурою і спортом, загартовуватися, дбати про своє здоров'я, дбайливо ставитися до свого тіла та організму, зберігати красиву, рівну поставу закладається ще в старшій групі в дошкільному закладі, то ж початкова школа має підхопити цю ініціативу у вихованні і розвитку таких якостей у кожної дитини. Змістовий,

діяльнісний та мотиваційний компоненти курсу "Людина і світ" мають широкі можливості для реалізації цих завдань.

Аналізуючи зі студентами програму дошкільного виховання та початкової школи, зіставляємо їх структурні складові. При цьому з'ясовується, де у розгляді змістового та операційно-діяльнісного компонентів можна провести наскрізні лінії розвитку, який матеріал можна назвати дублюючим, що в програмі дошкільного виховання носить навіть випереджальний характер. Визначаючи принципи, за якими побудована програма, знаходимо конкретні шляхи їх втілення у вихованні дошкільників та учнів початкової школи.

В контексті проблеми наступності і перспективності цікавим для розгляду є ознайомлення студентів з психолого-педагогічною теорією формування уявлень і понять.

Психологічною сутністю першого етапу формування уявлень, який визначається як етап організації спостережень за різноманітними явищами і предметами навколишнього світу, є розвиток довільної уваги, спостережливості, сенсорного досвіду, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Підкреслюємо, що картина світу має розгортатися перед дитиною поступово в певній системі: від найпростіших уявлень про окремі об'єкти і явища до більш складних уявлень і від них до елементарних наукових понять про світ речей, природу і людину. При цьому з'ясовуємо, який особливий, неоціненний внесок має дошкільний період у формування міцного фундаменту життєво важливих знань і вмій дитини. Усвідомити це допомагає моделювання різних педагогічних ситуацій, у яких майбутній педагог має вирішувати різнопланові завдання: як розширити сенсорний досвід дитини; що сприятиме розвитку її спостережливості; який вплив цих якостей на формування мислення і мовлення; як актуалізувати природну активність дитини і дати можливість їй вийти у широкий простір пізнавальної діяльності і багато інших. На цьому розмаїтому тлі навчальних завдань, що часто розгортається у природному діапазоні дискусійного, плекається думка, генеруються нові ідеї і, що найважливіше, шліфується власне свій педагогічний почерк.

З метою ефективної трансформації прогресивних ідей психолого-педагогічної науки в практику підготовки майбутніх фахівців, задоволення їх професійних інтересів та формування інноваційної компетентності в процесі читання лекцій та на практичних заняттях віддаємо належне використанню компенсаторних можливостей різноманітних методів і прийомів, "арсенал" яких визначає творчий потенціал учителя.

Орієнтуючись на зразки дидактичних матеріалів, наданих у лекціях, опрацьовуючи методичні джерела фахових видань, у процесі складання анотацій до статей та розробки планів-конспектів уроків, екскурсій, виховних заходів студенти залучаються до передового педагогічного досвіду, що інтегрується і росте у власне свій.

Так, на злетах фантазії, за помахом чарівної палички ми в одну мить разом із своїми першокласниками переносимося до казкової країни, де господарює фея Порядок, чи опинимося в школі Лісових Наук, в якій вчителює Мудра Сова, а учнями виступають маленькі лісові мешканці, альтернативні відповіді яких активно обговорюються в класі в різних ситуаціях. Використовуючи елементи театральної педагогіки, можемо стати учасниками невеличкого театралізованого дійства - діалогу між предметами особистої гігієни, які належать Чепурнушці і Бруднулі, щоб з'ясувати, хто ж з них дійсно дбає про своє здоров'я, можливо, здійснити уявну мандрівку в царство "Мийдодира", зупинившись на станціях: Гігієнічній, Гімнастичній, Оздоровчій.

Використання таких компенсаторних можливостей методів, що створюють ситуації успіху, сюрпризності, гри, подиву, радощів відкриття беззаперечно є "камертоном" мажорного настрою, прояву позитивних емоцій. Це дає можливість включати в процес навчання, виховання і розвитку всіх без винятку учнів, що стають більш розкутими, спостережливими, розумнішими.

Є велика надія, що саме в таких творчих пошуках майбутнього вчителя «викристалізовується» думка про те, що ти не маєш права бути просто вчителем "урокодавцем", який навчає всіх, але не навчає кожного. І є великі сподівання на те, що саме так формується свідомість майбутнього педагога, причетного до творення особистості в її унікальний період розвитку, назва якому - шестирічний першокласник.

Висновок. Головна мета освіти, у тому числі і вищої школи, це збереження та розвиток творчого потенціалу особистості, де домінує діяльнісний підхід до підготовки майбутнього фахівця. Сучасний педагог повинен уміти спостерігати, різнобічно аналізувати; приймати доцільні рішення; діагностувати і прогнозувати шкільні адаптаційні труднощі, розробляти і впроваджувати технології, що відповідають віковим і функціональним можливостям дитини; формувати ціннісне ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя.

Література

1. Богуш А. Наступність дошкільної і початкової ланки освіти як педагогічна проблема / А. Богуш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка. Серія Педагогіка. – 2006. – №2. – С. 58-61.
2. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений: (концепция образования детей старшего дошкольного возраста) / А. Г. Гогоберидзе // Упр. дошк. образовательным учреждением. – 2006. – №1. – С. 10-19.
3. Калмикова Л. Сучасні проблеми наступності і перспективності та шляхи їх упровадження / Л. Калмикова // Зб. наук. праць: Дитинство: наступність і перспективність. – Переяслав-Хмельницький, - 2000. – С. 10-15.
4. Савченко О.Я. Уміє вчитися / О. Я. Савченко. – К. Освіта, - 1996. – 192 с.

УДК 373.3.034-005

СИСТЕМНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ВИХОВАННЯ ДОБРОДІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Г.А.Іваниця

Анотація. У статті здійснено аналіз основних змістових складників системно-творчого підходу до виховання добродійності молодшого школяра.

Ключові слова: системно-творчий підхід, добродійність, виховання.

Аннотация. В статье осуществлен анализ основных составляющих системно-творческого подхода к воспитанию благотворительности младшего школьника.

Ключевые слова: системно-творческий подход, добродетельность, воспитание.

Summary. In the article has been done the analysis of the main components of the systematic – creative method to junior schoolchild's righteousness bringing up.

Key words: systematic – creative method, righteousness, bringing up.

Постановка проблеми. Пріоритетне завдання, виокремлене у провідних освітянських документах, – виховання високоморальної особистості, здатної усвідомити найвищі людські чесноти і чинити відповідно до них на засадах альтруїзму, шляхетності, добродіяння. Сучасна практика морального виховання здебільшого схиляється до моралізування – розтлумачує моральні поняття, супроводжуючи теоретичні міркування не менш абстрактними положеннями про принципи виховання, і майже не торкається того, як найдоцільніше розв'язувати ті чи інші моральні завдання у конкретних виховних ситуаціях відповідно до зазначених принципів та цілей. Формування моральної культури, як відомо, не обмежується настановами й роз'ясненнями моральних принципів і не завжди пов'язане з успішним засвоєнням. Як свідчать результати спеціальних досліджень і педагогічна практика, моральне виховання – це процес насамперед психологічного обґрунтування та організації засвоєння індивідом моральної поведінки (М.Боришевський, В.Котирло, М.Якобсон, В.Давидов, В.Кудрявцев, В.Авраменкова, Т.Гитаренко). Зокрема, обумовленість доброти і добродійності різними сторонами інтелекту (сприйманням, увагою, мисленням, пам'яттю, уявою) вказує на те, що ті чи інші моральні дії залежать, окрім іншого, й від інтелектуальних потенцій індивіда. Людина неуважна, нерозсудлива, з бідною пам'яттю й уявою, емоційно ригідна чи негнучка не здатна до моральної добродійності. Важливо розуміти, що учити доброти і стимулювати добродійність – означає розвивати у визначеному напрямку інтелект індивіда, формувати конкретні емоційні реакції і стани, виховувати волю. Увірувавши в добро на основі лише абстрактних уявлень про нього, можуть стати добрими і діяти по-доброму лише одиниці, тому потрібні реально розроблені технології морально-етичного виховання, здатні сприяти удосконаленню інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості. Практика засвоєння добра, виховання доброти, добродійності потребує окреслення концептуальних позицій, підходів, щоб, врешті, визначити зміст моральності на «інструментальному» рівні – як зробити дитину моральною.

Аналіз наукових досліджень. У дослідженнях з філософії, психології, педагогіки не існує єдиного підходу до тлумачення сутності і структури морального (добродійного) вчинку, як немає і певної системи у визначенні змісту, форм і методів виховання добродійності у дітей різних вікових

груп. Сучасні численні дисертаційні дослідження, виконані в контексті проблеми морального виховання школярів, аспектно вивчають умови формування таких моральних чеснот, як добродієвість (О.Степанова), доброзичливість (Л.Сологуб), гуманне ставлення (К.Дорошенко) та ін. Предметом окремих педагогічних досліджень стали моральна свідомість (В.Плахтій), моральні основи поведінки (О.Докукіна), моральні вчинки (І.Кравченко), гуманні якості (В.Коротєєва, О.Мильникова, І.Тадєєва, Г.Ясякевич), моральні цінності (Г.Бондаренко, О.Коркішко, С.Мукомел, Л.Ороновська), духовні потреби (Г.Авдіянець, Ж.Петрочко), проблема розв'язування моральних задач (І.Білецька) та ін. Разом з тим, проблема виховання добродійності в молодших школярів до сьогодні не стала предметом спеціального педагогічного дослідження.

Метою статті є обґрунтування сутності поняття «системно-творчий підхід» до виховання добродійності молодшого школяра через аналіз його основних змістових складників у контексті сучасних теоретико-методологічних смислів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз проблеми формування добродійності молодших школярів дозволяє виділити найактуальніші методологічні концепти, які корелюють ефективний педагогічний вплив на систему моральних цінностей дітей та молоді, а саме: культурологічний, аксіологічний, вчинковий, особистісно зорієнтований. Варто зазначити, що мораль, по-перше, як форма суспільної свідомості набуває дієвого характеру лише в контексті розвиненої культури як суспільства, так і окремої особистості. По-друге, моральна норма може повноцінно функціонувати лише в умовах ціннісно опосередкованих людських стосунків, які породжують вчинкову культуру. По-третє, моральні норми не можна нав'язувати – вони повинні бути привласнені вихованцем добровільно внаслідок грамотної інструментовки виховного процесу на засадах його особистісної орієнтації.

Методологічні підходи в контексті сучасних наукових концептів не ізольовані один від одного і мають взаємообумовлений (інтегративний) характер, що викликає появу похідних (повторних, синтезованих) підходів. При вивченні проблеми виховання добродійності в молодших школярів принципове методологічне значення, на нашу думку, має комплексний, системно-структурний, системно-функціональний, системно-творчий підходи. Це пояснюється тим, що будь-яке педагогічне явище багатогранне, тому є важливим дослідження його властивостей як в цілому, так його різноманітних конкретних складових, а також умов, що визначають таке явище.

Комплексний підхід забезпечує дослідження всіх умов ефективності педагогічного явища, взаємодія (інтегрованість) яких обумовлює конкретний стан даного явища. Зокрема, успішність процесу формування добродійності як моральної якості у молодших школярів, пов'язана із дотриманням таких педагогічних умов: адекватного розуміння дітьми та вчителями понять «добро», «доброта», «добродійність»; послідовної гуманізації освітнього середовища, яке привчає дитину діяти з позиції добра (не з страху, а тому, що є кращий вибір); безперервної трансляції найвищих гуманістичних цінностей у навчально-виховний процес; відмова від фіксування уваги дитини на вчинку, якого вона не повинна робити (й цим штовхати її до здійснення даної дії), системної організації добродійної діяльності школярів на засадах емпатії, альтруїзму та самозречення; накопичення власного позитивного досвіду добротворчості у різних видах діяльності з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку; активізації рефлексивних процесів як рушійної сили морального самовдосконалення дітей у контексті особистісно зорієнтованого підходу до організації виховної роботи в школі; інтегрування в освітній процес класичних та інноваційних виховних технологій, методів і форм добродійно орієнтованої виховної роботи з молодшими школярами.

Концептуальною позицією у формуванні добродійності молодших школярів вважаємо системно-творчий підхід до організації виховного процесу початкової школи. Основне завдання – визначення індивідуального рівня добродійності, який залежить від стійкості звички робити добро, приймати доброту і ступеня готовності жертвувати особистими інтересами заради інтересів іншого; формування внутрішніх спонук, здатності виділити ту чи іншу моральну цінність, утілюючи її у конкретний поведінковий акт, добродійний вчинок; збагачення практичного гуманістичного досвіду дитини на основі отриманих нею знань, умінь, навичок і досвіду спілкування; накопичення у свідомості молодшого школяра емоцій, які визначають стійкість набутих звичок поведінки; створення відповідних ситуацій, що заохочують молодших школярів до прояву доброти, гуманістичної мотивації вчинків, домінування стосунків, в яких зможемо прогнозувати добродійну поведінку, формувати власне добродійні вчинки особистості. Доведено, якщо умови виховання спонукають дитину пережити задоволення від власного вчинку на користь іншої людини, то формується її гуманістична, добродійна спрямованість.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Важливу роль у вирішенні досліджуваної проблеми має розкриття суті *системно-творчого підходу* через дефінітивний аналіз його змістових складників: «підхід», «система», «педагогічна система», «системний підхід», «творчість», «особистісна творчість», «творчий підхід».

У сучасній науково-методичній літературі поняття «підхід» трактують як концептуальну позицію, яка є вирішальною у розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень. На думку російського філософа Б.Гершунського, поняття «підхід» є ключовим у тлумаченні поняття «педагогічна система». Адже різноманітність педагогічних систем обумовлена саме підходом до визначення мети, відбору змісту, вибору методів, засобів та організаційних форм тощо [4, с.54]. У контексті нашого дослідження поняття «підхід» визначається як певна стратегія дії щодо вибору єдиноспрямованих за змістом принципів, методів, засобів, форм у організації навчання, розвитку й виховання особистості.

Системність – одна із загальних закономірностей природи, суспільства й людського мислення. Разом з тим ця закономірність по-різному виявляється у механічних, біологічних і соціальних системах.

Термін «система» (від грец. *systema* – ціле, що складається з частин) вперше з'явився у Давній Греції. В античній філософії його трактували як упорядкованість і цілісність природних об'єктів. Наука епохи Відродження виробила певну концептуальну базу, найважливішими категоріями якої є предмет і властивість, ціле і частина, субстанція й атрибут, форма та зміст. У XVIII-XIX ст. ідея системної організації наукового знання глибоко і ґрунтовно була розроблена німецькою класичною філософією (І.Кант, Й.Фіхте, Г.Гегель). Становлення системного підходу пов'язують з дослідженнями О.Богданова, який розробив ідею про структурну стійкість системи та її умов. Л.Берталанфі в другій половині XX ст. першим із західних вчених представив програму побудови «Загальної теорії систем». Аналіз цілого ряду тлумачень поняття «система» був зроблений В.Н.Садовським. У численних наукових працях глибоко проаналізовано різноманітні визначення поняття «система»; означено основні категорії системного підходу, специфіку системного дослідження і вимоги, яким це дослідження має відповідати (І.Блауберг, А.Уємов, Б.Українець, Е.Юдін, В.Макаров, А.Сарасв, Л.Блюменфельд, В.Тюхтін). Спроба застосування ідеї системного підходу була здійснена для вивчення соціальних (В.Афанасьєв, С.Устич) та культурних явищ (М.Каган, С.Кримський, Б.Парахонський, З.Мейзерський). Сучасний розвиток системного підходу, як стверджує О.Кустовська, характеризується тим, що акцент робиться не на використанні складних математичних прийомів, які виявилися неефективними при аналізі комплексних проблем з множиною параметрів, а переважно на розробці нових діалектичних принципів наукового мислення, логічного аналізу систем з урахуванням взаємозв'язків і різнонаправлених тенденцій. Отже, в сучасних умовах під системним підходом найчастіше розуміють певну сукупність системних принципів наукового пізнання [7, с.19].

Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає визначення поняття «педагогічна система».

Першу спробу визначити поняття *педагогічної системи* зробив у 20-тих роках XX ст. український педагог Я.Мамонтов. Під педагогічною системою він розумів «систему наукових тверджень, яка трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, матеріал) та встановлює їхній стосунок до даного суспільного середовища» [8, с.133]. Серед ключових ознак педагогічної системи вчений називає найважливіші: метод навчання або метод організації дитячого життя та ставлення до соціального оточення; мета виховання або цільова настанова. У подальших дослідженнях (С.Архангельський, А.Братко, М.Дмитрієва, Т.Жук, Т.Льїна, Н.Гализіна) наведені приклади застосування системного підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядкувати їх і розглядати як єдине ціле у взаємодії і зв'язку між собою. Під системою розуміється «відокремлена на основі певних ознак упорядкована кількість взаємопов'язаних елементів, поєднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, та така, що виступає у взаємодії з середовищем як цілісна єдність» [5, с.16]

Найбільш точною, на нашу думку, є концепція Н.Кузьміної. За її визначенням, педагогічна система – це «множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання покоління, що підрастає, й дорослих людей» [9, с.10]. Серед структурних компонентів педагогічної системи автором виділяються: навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання та виховання), учні, педагог, мета. Серед функціональних компонентів як зв'язків між структурними: конструктивні, комунікативні, організаційні, гностичні, проектувальні (прогностичні). Розробку даної концепції продовжила Л.Вікторова, яка внесла ще по одному структурному результату та функціональному

коригуючому компоненту, завдяки чому структура педагогічної системи отримала своє завершення і цілісність [2, с.21]. Адже педагогічна система обов'язково повинна мати результат, який визначається рівнем знань, умінь та навичок людини. А завдяки зіставленню таких структурних компонентів, як мета та результат, система спроможна перебудовувати свою діяльність із необхідною швидкістю.

Проблеми використання можливостей системного підходу щодо вивчення педагогічних явищ та процесів можна розподілити за такими аспектами: складові системи навчання (В.Оконь, І.Лернер, В.Онищук, В.Паламарчук, П.Підкасистий); компоненти системи навчання (П.Гальперін, В.Давидов, В.Репкін, О.Савченко, С.Гончаренко, В.Галузинський, М.Євтух); засвоєння знань (В.Максименко, П.Ерднієв); процес навчання як цілісне явище (В.Загвязінський, В.Рубахін, Ю.Щербань); розробка основ виховної системи школи (А.Макаренко, В.Сухомлинський, Л.Новікова, А.Куракін, Х.Лійметс, А.Мудрик, В. Караковський, Л. Селіванова); системне дослідження виховного процесу, що започаткувало методіку зовнішнього виховного впливу (І.Козлов); виховання (Л.Гордін); модель особистісно зорієнтованої виховної системи школи (М.Красовицький); системно-структурний підхід (Т.Льїна); система, в якій протікають педагогічні процеси (В.Безпалько); склад системи, в якій функціонує процес, і склад самого процесу (Ю.Бабанський); системно-діяльнісний підхід (І.Княжева) та ін.

Отже, *системний підхід* – це методологія наукового пізнання, в основі якої лежить дослідження об'єктів як систем, що дозволяє побачити об'єкт дослідження як комплекс взаємопов'язаних підсистем, об'єднаних спільною метою, розкрити його інтегративні властивості, а також внутрішні та зовнішні зв'язки. Системний підхід передбачає послідовний перехід від загального до часткового, коли в основі розгляду лежить конкретна кінцева мета, для досягнення якої створюється система. Педагогічну систему сьогодні визначають як «тривкий організаційно-технологічний комплекс, що забезпечує досягнення заданої мети». [10, с.4]

На суспільному рівні *творчість* розглядається як вияв нових напрямів у мистецтві, наукових відкриттях і соціальних програмах. Творчість людини – явище складне, багатогранне і суперечливе, охоплює чимало сфер її буття. Воно завжди було і є предметом дослідження філософії, фізіології, психології, педагогіки, логіки. Зокрема, філософія надає методологічну основу для дослідження питань творчості, вивчає принципи істинності знань, результатів творчого мислення; психологія досліджує процеси творчого мислення; педагогіка вивчає шляхи та засоби формування творчої особистості.

У ранніх філософських концепціях (Декарт, Спіноза, Дж.Локк, Берклі, Юм, Кант, Фіхте, Гегель та ін.) за різного тлумачення творчості спільним було визнання людини творцем історії, що сприяло зростанню інтересу як до процесу творчості, завдяки якому оновлюється навколишній світ, «олюднюється» навколишнє середовище (І.Кант), так і до особистості творця, його творчого потенціалу.

Батьком української творчої думки вчені називають Ф.Печерського, девізом творчості якого стали слова «Віруй і пізнавай». Ідеї розвитку творчої особистості знаходимо у працях Г.Сковороди, Т.Шевченка, І.Франка, Лесі Українки, яка, зокрема, наголошувала на тому, що вчитель повинен постійно працювати над розвитком творчого потенціалу та здібностей учнів. Ці ідеї продовжують у своїй педагогічній спадщині Б.Грінченко, А.Макаренко, Г.Ващенко. В.Сухомлинський визначав творчість як необхідну умову самовдосконалення.

Сучасні філософи, психологи, педагоги розглядаються різні аспекти творчості: сутність творчості (Е.Торренс, В.Андрущенко, І.Бойченко, В.Даниленко, А.І.Кавалеров, А.Мисуно, М.Мокляк); аналіз творчого потенціалу через структуру ціннісних орієнтацій (В.Василенко, Є.Головаха, О.Дробницький, А.Кавалеров) або через психічне здоров'я особистості (Г.Заїченко, О.Клепиков, О.Лук, В.Молодець); зв'язок творчості з розвитком особистості (А.Адлер, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс); зв'язок становлення моральної поведінки з загальним психічним розвитком дитини, розвитком інтелектуальних процесів, зокрема, уяви дитини, а також з розвитком креативності (В.Давидов, В.Кудрявцев); сутність і роль творчості, рефлексії та волі в особистісному розвитку (С.Рубінштейн, І.Бех, В.Роменць); художньо-творче освоєння природи як універсальний спосіб розвитку екологічно цінних орієнтацій особистості (Г.Тарасенко); механізми формування творчої діяльності учнів (П.Атутов, І.Калошина, В.Кожевников, А.Тряпідина) та ін.

У контексті нашого дослідження важливо зазначити, що більшість науковців основною ознакою творчості найчастіше вважають новизну, визначаючи творчою діяльністю ту, що породжує щось якісно нове, позначене неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [9]. Однак, чимало вчених таку характеристику творчості вважають неповною, стверджуючи, що елементи творчості є у будь-якій діяльності людини, що, активно діючи протягом життя, людина

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

вирішує чимало задач самостійно. Як наслідок такої діяльності виникає щось нове, що не існувало раніше. Тобто творчість – це цілеспрямована, наполеглива праця, спрямована на вирішення творчих задач, які ставить життя (С.Л.Рубінштейн, А.Т.Шумілін). Під дитячою творчістю, зокрема, розуміють діяльність дитини, у процесі якої вона створює якісно нові для самої себе цінності. Ці цінності мають і суспільне значення, тому що необхідні для всебічного розвитку особистості і, як наслідок, для розвитку суспільства.

Творчий підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає визначення поняття «*особистісна творчість*», що характеризується як механізм розвитку особистості – самостійний акт, у результаті якого людина створює нове у своїй особистості, творчо приймає суб'єктивно нові цінності, смисли, відтворює у творчій діяльності досягнення культури людства. І.Бех стверджує, що перехід від одного стану особистісних смислів і цінностей до передбачуваного відбувається під час вирішення проблем, які здійснюються як творчий акт. В.Бачинін доводить, що сама особистість є полем для творчості, яка здійснюється під час вирішення протиріч. Л.Б.Єрмолаєва-Томіліна підкреслює, що творчі здібності закладені й існують у кожній дитини, й вказує на важливу роль соціального середовища у формуванні творчої індивідуальності [5]. Творчу особистість визначає не тільки творчий потенціал, а й активність у його реалізації. Активно впливаючи на середовище, людина змінює його та одночасно міняє свою особисту природу. Активність виявляється у спілкуванні, пізнанні, праці. На нашу думку, у пізнавальній діяльності формується світогляд та інтелектуальні здібності; трудова діяльність здійснює різнобічний вплив на процес формування особистості, у спілкуванні набувається моральний досвід.

Отже, *творчий підхід* – один із гуманістичних принципів організації освіти, а саме, орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток особистісної творчості через стимулювання творчого потенціалу, активізації творчих здібностей особистості.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив виділити концептуальну позицію у формуванні добродійності молодших школярів, що акумулює *системний і творчий підходи* до організації виховного процесу школи першого ступеня. У визначенні змісту *системно-творчого підходу* важливим є дотримання сформульованої І.Бехом стратегії побудови виховного процесу в площині особистісної концепції, яка мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли задіяні методи заохочення чи покарання маскують складні виховні проблеми. «Це дійсно так, оскільки за культивуванням таких методів педагог лише змушує дітей коритися, а не вільно й свідомо діяти. Цим самим він штучно утримує вихованця на елементарних стадіях морального розвитку і не піднімає до рівня, коли вихованість ґрунтується на перетворенні загальних етичних принципів у систему його особистісних смислів» [1, с.42-43]. Учений наголошує, що тут необхідні такі виховні впливи, які б спричинили внутрішню боротьбу дитини, поки дитина сама не прийме позитивного морального рішення. Момент самостійності поступово викликає у вихованця розуміння того, що його добродійні вчинки зумовлені багатством власних почуттів, а це приносить задоволення як певну винагороду за здійснене [1].

Отже, виховний процес у контексті *системно-творчого підходу* слід розглядати як множини особистісно зорієнтованих процесів, спрямованих на задоволення освітніх і виховних потреб усіх учасників виховного процесу. Коли вся система виховання забезпечує формування особистісного «я» кожного учня, то розвиток його індивідуальності як у системі колективних стосунків, так і під час проведення індивідуальної виховної роботи, паралельно удосконалює систему спільної колективної діяльності учнів; вимагає від суб'єктів виховного впливу принципово уникати педагогічних ситуацій (*див. таблиця 1*), що не відповідають критеріям, за якими визначаємо успішність формування якостей особистості.

З позицій *системно-творчого підходу* виховний процес має бути орієнтований на психологічний вік як на основний критерій визначення змісту і темпів розвитку дитини і розглядатися як єдина цілісна й функціональна система (а не як предметна) в центрі якої – особистість дитини з її потребами, інтересами та життєвими проблемами, віковими особливостями. Поняття психологічний вік „уведене Л.Виготським для реалізації ідеї системного підходу до розвитку”. Ним позначається новий для того чи іншого відрізка життєвого шляху дитини тип будови її особистості, вид діяльності, яких не існувало на попередньому етапі і які визначають характер свідомості дитини, систему її ставлень до світу та власного «Я», особистості її внутрішнього і зовнішнього життя, співвідношення в її розвитку потенційного (резервного) і актуального (реалізованого). Основними складниками триєдиного утворення під назвою „психологічний вік” виступають соціальна ситуація розвитку (специфічні для кожного віку зв'язки дитини з дорослим як значущою особою, авторитетом, носієм

суспільних функцій і вимог); діяльність (характер, структура, ієрархія видів діяльності, провідна діяльність); новоутворення (особливості свідомості та особистості, яких не було раніше).

Результати експериментального дослідження – впровадження в практику роботи школи першого ступеня комплексної виховної системи «Добродій» дають підстави резюмувати: системно-творчий підхід до організації позакласної виховної роботи школи першого ступеня з метою виховання добродійності учнів допомагає відійти від репродуктивних методів «роби як я» (наслідування зразка) до креативних «слухай мене, роби сам» (вихователь тлумачить, а вихованець самостійно «обирає шлях і діє»). Це забезпечує свідоме прийняття дитиною моральної норми як внутрішнього регулятора її поведінки, тобто свідоме засвоєння й орієнтування на них у життєвих ситуаціях. Це сприяє неперервному моральному вихованню школярів на пропедевтичному, формувальному та коригувальному рівнях виховної системи через зміст матеріалів, через стиль стосунків у системах «учитель-учень», «учень-учень» та шляхом активної творчої діяльності.

Таблиця 1

Добродійно не зорієнтовані педагогічні ситуації

Суб'єкт (вихованець)	Суб'єкт (вихователь)
<i>Намагається досягти певних виховних цілей</i>	<i>намагання вихованця не помічає, проте похибка викликає яскраво виражене незадоволення, критику</i>
	<i>підкреслює невідповідність вихованця тим чи іншим суспільним нормам, навіює, що дитина не така, якою хотіли б її бачити</i>
	<i>не створює ситуації авансованої довіри, гарантованого успіху, мажорного настрою</i>
<i>Намагається впоратися із непосильними вимогами</i>	<i>вимагає від дитини неможливого, а коли вона не спроможна відповідати цим вимогам, принижує</i>
	<i>не враховує потреби, інтереси, життєві проблеми, вікові можливості особистості дитини</i>
	<i>змушує вихованців всупереч їх волі робити ті вчинки, які даються їм з великими труднощами</i>
<i>Намагається висловлювати свої думки, пояснювати дії</i>	<i>порушує безперечне право дитини – впливати на наші судження про неї</i>
	<i>не використовує природну дитячу потребу в прихильному ставленні до неї значущих людей з метою розвитку позитивних якостей</i>
	<i>не забезпечує розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності в творенні власного духовно багатого життя</i>
<i>Намагається діяти самостійно</i>	<i>не дає можливості дитині самостійно приймати рішення і діяти відповідно</i>
	<i>застерігаючи дитину від того, що вона не повинна робити, фіксує її увагу на цьому вчинку, а отже, штовхає її до здійснення даної дії</i>
	<i>не враховує психологічну закономірність, згідно з якою діти, які привчені лише спостерігати, стають соціально пасивними, безпорадними щодо добродійності</i>

Важливу роль у вирішенні досліджуваної проблеми має трактування концепти «системно-творчий підхід». Дефінітивний аналіз його змістових складників підводить нас до кращого розуміння даного поняття.

Отже, системно-творчий підхід визначається нами як стратегія побудови виховного процесу в площині особистісної концепти, який орієнтований на психологічний вік вихованця (у центрі – особистість дитини з її потребами, інтересами та життєвими проблемами, віковими можливостями) та активізацію його творчих здібностей (індивідуально-психологічні здібності, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання) і розглядається як єдина цілісна й функціональна система (що дозволяє уникнути дроблення навчання й виховання на велику кількість не завжди пов'язаних між собою навчальних дисциплін, виховних впливів і недостатнього врахування індивідуальних потреб), що націлена на міждисциплінарний синтез, інтеграцію виховних впливів, основою яких виступає самостійна творча діяльність вихованця (поки сам не прийме позитивного морального рішення й отримає задоволення як певну самовинагороду за здійснене), яка веде до особистісної творчості (механізму розвитку особистості) – самостійного акту творення нового в собі (творчо приймає суб'єктивно нові цінності, смисли, відтворює у творчій діяльності досягнення культури людства), забезпечує досягнення конкретного очікуваного виховного результату

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

(сформованої здатності до добродійності) й генеральної мети (точно заданих цілей у навчанні, вихованні та розвитку особистості).

Висновки даного дослідження і перспективи. Теоретичний аналіз проблеми дозволив виділити концептуальну позицію у формуванні добродійності молодших школярів, яка дозволяє створювати гуманні ситуації, стосунки, взаємодію, що відповідають тим якостям, які ми прагнемо сформулювати. У процесі їх здійснення приходить розуміння і переживання цих стосунків як значущих для особистості й колективу, що сприяє переходу їх в особистісні настанови, формуванню на цій основі уявлень про добродійність, гуманні погляди, почуття і звички добродійної поведінки.

Методологія системно-творчого підходу дозволяє представити виховний процес як чітко сплановану інтегровану систему засвоєння конкретних моральних знань, вироблення навичок і вмій у процесі творчої діяльності. Кожна педагогічна система є принципово складним утворенням, її дослідження потребує побудови багатьох різних моделей, кожна з яких може окреслювати лише окремі аспекти системи. Це й стане предметом наших подальших досліджень.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Стратегія проектування. / І. Д. Бех // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка.- 1999. - №3.- С.42-43.
2. Викторова Л.Г. О педагогических системах. / Л. Г. Викторова. – Красноярск: КГУ, 1989. – 86 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л. С. Выготский // Психологические очерки.-2-е изд. - Москва: Просвещение, 1967. - 93с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практически ориентированных образовательных концепций). / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Ермолаева-Томилина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей (по материалам зарубеж. исследований) / Л. Б. Ермолаева-Томилина // Вопросы психологии. -1975. - №5. - С.166-176.
6. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. / Т. А. Ильина // Выпуск I. – Москва: Знание, 1972. – 71 с.
7. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій. / О. В. Кустовська. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 124 с.
8. Мамонтов Я.А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження. / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – №5. – С.133.
9. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – 180 с.
10. Підласий І. Педагогічні інновації, / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3-17.

УДК 141.7:13

ІНФОРМАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА: ПОТРЕБА СУЧАСНОСТІ

В.І.Імбер

***Анотація.** У статті розглядається необхідність існування нової галузі у педагогічній науці – «інформаційної педагогіки», у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційного суспільства та впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес.*

***Ключові слова:** інформаційні технології, навчально-виховний процес, інформаційна педагогіка.*

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость существования новой отрасли в педагогической науке – «информационной педагогике», в связи со стремительным развитием информационного общества и внедрением информационных технологий в учебно-воспитательный процесс.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, учебно-воспитательный процесс, информационная педагогика.*

***Annotation.** The article deals with the existence of a new industry in teaching science – pedagogy of information in connection with the rapid development of information society and the introduction of information technologies in educational process.*

***Key words:** information technologies, educational process, pedagogy of information.*

Постановка проблеми. Нова епоха комп'ютерної техніки зумовила появу та розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій, які, прогресуючи, проникають і стають невід'ємними компонентами інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу. В цих умовах виникає

необхідність окреслення нового змісту, методів та форм навчання в інформаційному середовищі. Цей процес можна розпочати з виокремлення нової галузі у педагогічній науці, яку можна назвати «інформаційна педагогіка».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Варто відзначити, що повної і цілісної теорії інформаційної педагогіки поки немає. Вона знаходиться в стадії свого розвитку. Досить небагато вітчизняних і зарубіжних педагогів (Л.М.Хуторська, В.І.Солдаткін, О.П.Кивлюк, В.П.Андрущенко та ін.) роблять спробу охарактеризувати концептуальний підхід до інформаційної педагогіки як до теорії, охарактеризувати її понятійний апарат, методи, закономірності, але цілісної структури її немає.

Формулювання цілей статті. Спробуємо у даній статті описати необхідність існування нової галузі – «інформаційної педагогіки» у педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні технології в суспільстві були присутніми завжди. Люди обмінювались між собою інформацією, накопичували її в своїй пам'яті, передавали за допомогою настінних малюнків, томів рукописів. Корінні зміни у можливостях роботи з інформацією спричинила поява нових технічних засобів. Саме можливості роботи цих засобів, вміння ними користуватись, оволодіти технологією доцільного їх застосування носить назву „нові інформаційні технології”.

У професійній педагогіці зазначається, що нинішній етап розвитку інформаційного суспільства характеризується процесом інформатизації. Особливість його полягає в тому, що головним видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збирання, накопичення, продукування, обробка, зберігання, передавання та використання інформації, що здійснюються на основі використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій [5, с.270].

У цих умовах особливістю інформаційної педагогіки є поєднання інформаційних процесів з навчально-виховним процесом, інформаційний підхід до нього як до складного процесу обміну інформацією між різними педагогічними системами: між педагогом і студентами (учнями), між усіма учасниками системи управління навчанням і вихованням на всіх рівнях.

Педагогіка — наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

Л.М.Хуторська інформаційну педагогіку розглядає як теорію одержання, перетворення, передачі і засвоєння інформації у навчально-виховному процесі [8].

На нашу думку, інформаційна педагогіка – галузь педагогіки, що вивчає процеси навчання, виховання і розвитку особистості в інформаційному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку і становлення інформаційного суспільства інформаційна педагогіка покликана вирішувати, зокрема, такі завдання: а) удосконалення змісту освіти; б) педагогічна адаптація нових засобів навчання, електронного навчального обладнання; в) підготовка електронних підручників, посібників відповідно до вдосконалення змісту освіти; г) комп'ютеризація праці вчителя; г) вироблення нових і модернізація наявних форм і методів навчання; д) удосконалення методики навчання з використанням інформаційних технологій; е) вироблення шляхів раціональної адаптації та гуманізації життя й діяльності людини в інформаційному суспільстві.

Інтеграція нового покоління засобів навчання з навчально-виховним процесом дала поштовх до розвитку таких напрямів нових інформаційних технологій навчання:

- 1) універсальні інформаційні технології (текстові редактори, графічні пакети, системи управління базами даних, процесори електронних таблиць, системи моделювання, експертні системи та ін.);
- 2) комп'ютерні засоби телекомунікацій;
- 3) комп'ютерні навчальні і контролюючі програми, комп'ютерні підручники;
- 4) мультимедійні програмні продукти [4, с.10].

Усе це в комплексному застосуванні дає позитивні та помітні зміни в результатах навчання, сприяє урізноманітненню організаційних форм навчання, розширює інформаційні потоки нової навчальної інформації, сприяє інтенсифікації навчального процесу та активізації студентів на заняттях.

Поява комп'ютерних телекомунікацій в закладах освіти передбачає:

- інтенсивне використання персональних комп'ютерів і безпаперової технології як інструменту повсякденної навчальної роботи;
- коригування змісту традиційних дисциплін та їх інтеграцію;
- розробку методів самостійної наукової і дослідницької роботи студентів та учнів під час виконання різноманітних дослідницьких проектів;
- навчання студентів та учнів методам колективного вирішення проблем;

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

організацію спільної роботи учителів (викладачів) різних дисциплін;
підготовку викладачів до роботи з новим змістом, методами та організаційними формами навчання, до інтенсивного використання засобів обчислювальної техніки в навчальному процесі [3, с.275].

Реалізація цих можливостей інформаційно – комунікаційних технологій дозволяє організувати нові види навчальної діяльності:

інтерактивний діалог – взаємодія користувача з комп'ютером;

управління реальними об'єктами;

управління відображеними на екрані моделями різних об'єктів, явищ, процесів;

автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція за результатами контролю, тренування, тестування [6, с.271].

У цих умовах завдання інформаційної педагогіки полягає в описі змісту, методів, форм, шляхів, методик, принципів тощо, які необхідні для правильної реалізації цього інформаційного навчання.

У статті розглянемо лише дидактичні принципи, якими, на нашу думку, має послуговуватись інформаційна педагогіка.

У сучасній педагогіці відзначається, що однією з передумов успішного навчання є дотримання дидактичних принципів, які перебувають у тісному зв'язку з формами й методами навчання. На думку А.Верлань та Н.Тверезовської, загальноприйнятим є той факт, що інформаційні технології навчання використовують традиційні дидактичні принципи [2, с.126]. Охарактеризуємо особливості дидактичних принципів, яких варто дотримуватись у навчанні з використанням сучасних інформаційних технологій.

Принцип науковості полягає в достовірності, науковій обґрунтованості змістового наповнення навчальних електронних продуктів. Вони мають містити достовірні факти, акумулювати інформацію про останні світові досягнення наукового й технічного характеру. Дотримання цього принципу є необхідною умовою в процесі створення мультимедійних презентацій, навчальних продуктів.

Принцип систематичності та послідовності реалізується в почерговому та порційному представленні навчального матеріалу програмованим засобом. Якщо викладач сам створює мультимедійну презентацію, то, дотримуючись цього принципу він формує структуру презентації та визначає послідовність представлення інформації.

Принцип доступності реалізується у врахуванні розумового рівня студентів, індивідуальних особливостей у процесі добору та застосування навчальних електронних продуктів. Дотримання таких правил у навчанні: від простого до складного, від відомого до невідомого.

Принцип наочності досягається завдяки можливостям сучасних інформаційних технологій. Багатоканальне представлення інформації (відео, текст, звуковий супровід, анімації тощо) сприяє розвитку зацікавленості студентів до знань, спрощує процес засвоєння порції навчального матеріалу.

Ще Я.-А.Коменський одним із найважливіших дидактичних принципів вважав наочність у навчанні. Він сформулював „золоте правило” для суб'єктів навчання: „... все, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, смакове – смаком, доступне дотику – через дотик. Якщо які-небудь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони одразу охоплюються кількома відчуттями...”. Цьому принципу значною мірою відповідає технологія мультимедіа. Адже мультимедіа в дослівному перекладі означає „багатосередовищність”, тобто ця технологія дає можливість одночасно сприймати різного роду інформацію (графічну, відео та звукову, текстову, анімаційну, мультиплікаційну тощо).

Принцип зв'язку навчання з практикою реалізується в об'єктивних зв'язках між комп'ютером (засобом навчання) і майбутньою професійною діяльністю студентів. Застосування електронних засобів з навчальною метою дозволяє студентам усвідомлювати комп'ютер як інструмент у своїй учительській справі та соціальному житті.

Принцип міцності засвоєння знань передбачає свідоме й ґрунтовне засвоєння навчальної інформації. Цьому сприяють можливості електронних навчальних комплексів: забезпечення самостійного вивчення матеріалу, систематизація та повторення вивченого, можливість контролю, самоконтролю й перевірки якості та міцності засвоєння знань.

Принцип індивідуальності навчання реалізується за рахунок поетапної роботи студентів з навчальною програмою. Можливість отримання нової інформації в зручному для суб'єктів навчання темпі є перевагою навчання з використанням електронних навчальних комплексів. Одні легко запам'ятовують візуальний матеріал, інші – сприймають звуковий, треті – емоційний, четверті – рухи. Багатоканальне представлення інформації створює сприятливі умови для запам'ятовування великій аудиторії слухачів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного.

Але окрім традиційних дидактичних принципів автори [2, с.130] називають ще один принцип, який потребує розкриття – *принцип комунікації*, або когнітивної комунікації, в даному разі – організацію діалогу між комп'ютером і суб'єктом навчання. Цей новий принцип притаманний лише комп'ютерному навчанню, оскільки під час взаємодії „студент – комп'ютер” виникає новий вид спілкування, зі своєю психологічною атмосферою та особливостями.

І.Сергієнко серед дидактичних принципів комп'ютерного навчання визначає *принцип інтерактивності*, враховуючи, що інтерактивність відображає одну із фундаментальних характеристик процесу навчання – взаємовплив. Реалізація принципу інтерактивності здійснюється в процесі розвитку нових методів навчання на базі сучасних інформаційних технологій (гіпертехнологій, штучного інтелекту, мультимедіа, телепатичних систем тощо) [7, с.75].

Об'єднавши принцип комунікації з принципом інтерактивності, ми введемо *принцип інтерактивної комунікації*, що характеризує спілкування студента з комп'ютером у електронному навчанні.

Окрім вищеперерахованих принципів, можна визначити ще один дидактичний принцип, сформульований авторами [1], який є основним під час застосування інформаційних технологій – *принцип взаємодоповнення*, який реалізується в поєднанні їх можливостей з традиційним навчанням.

Ми розглянули лише дидактичні принципи, які необхідно обґрунтувати та опиратись на них в електронному навчанні, а таких необґрунтованих категорій у навчально-виховному процесі з використанням інформаційних технологій досить багато.

Висновки. Отже, інформаційна педагогіка дійсно має реальний предмет свого дослідження і покликана розв'язати низку проблем:

- проблема відсутності теорії навчання в сучасних інформаційно-освітніх середовищах, відсутність понятійно-категоріального апарату;
- проблема оптимального змісту електронних навчально-методичних комплексів для ефективного навчання в сучасних інформаційно-освітніх середовищах та методик навчання;
- проблеми оптимізації психолого-ергономічного подання навчального матеріалу, сприйняття людиною навчального матеріалу, представленого в електронному вигляді та його розуміння;
- проблема готовності викладачів і студентів (учнів) до включення в сучасне інформаційно-освітнє середовище;
- виховні проблеми, викликані обмеженістю очного контакту учасників освітнього процесу.

Література

1. Вакулук В. Мультимедійные технологии в учебном процессе / Вакулук В., Семенова Н. // Высшее образование в России. – 2004. – №2. – С.101-105.
2. Верлань А.Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання / Верлань А.Ф., Тверезовська Н.Т. // Педагогіка і психологія. – 1998. - №3. – С.126-132.
3. Гороль П.К. Сучасні інформаційні засоби навчання / Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 2004. – 535с.
4. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. / Коджаспирова Г.М., Петров К.В. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. - 256с.
5. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация „Профессиональное образование”, 1997. – 512 с.
6. Свириденко С.С. Современные информационные технологии / Свириденко С.С. – М.: Радио и связь, 1989.- 304 с.
7. Сергиенко И.В. Дидактические принципы дистанционного обучения / И. В. Сергиенко // Инновации в образовании. – 2006. - №2. – С.69-77.
8. Хуторская Л.Н. Информационная педагогика / Хуторская Л.Н. // Интернет-журнал.

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Н.С.Казьмірчук

Анотація: У статті висвітлюється роль та можливості засобів декоративно-прикладного мистецтва для успішної реалізації національно-патріотичного виховання у вищих педагогічних закладах.

Ключові слова: національне виховання, національно-патріотичне виховання, декоративно-прикладне мистецтво, гуманістичні цінності, національно-патріотичні якості.

Аннотация: В статье освещается роль и возможности использования декоративно-прикладного искусства для успешной реализации национально-патриотического воспитания в высших педагогических учреждениях.

Ключевые слова: национальное воспитание, национально-патриотическое воспитание, декоративно-прикладное искусство, гуманистические качества, национально-патриотические качества.

Annotation: In the article a role and possibilities of the use of the decoratively-applied art are illuminated for successful realization of национально-патриотического education in higher pedagogical establishments.

Keywords: national education, education, decoratively-applied art, humanistic internalss.

Постановка проблеми. На сучасному етапі Україна розв'язує складні завдання економічної стабілізації й національного відродження. Разом із перспективами вільного державотворення відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що потребує докорінного реформування процесу навчання й виховання молодого покоління. В сучасних умовах підвищуються вимоги суспільства до громадянина України, у якого серед загальнолюдських якостей поряд з мораллю, національною свідомістю та сумлінням повинні бути національна духовна культура, патріотичні почуття.

Формування творчої, ініціативної, національно свідомої особистості вимагає наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру, символіку, природу рідного краю та забезпечував можливості постійного духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального та культурного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи виховання, нову парадигму освіти й виховання, його мету і зміст розробляли такі вчені, як М.Антонець, А.Бойко, Л.Вовк, М.Євтух, П.Кононенко, О.Мороз, В.Москалець, А.Погрібний, Ю.Руденко, В.Сидоренко, М.Стельмахович, Д.Тхоржевський, М.Ярмаченко. Теоретичні засади національного виховання закладено у дослідженнях українських вчених, психологів та педагогів М.Боришевського, Д.Віконської, В.Москальця, І.Сікорського, Б.Цимбалістого, В.Яніва, Я.Яреми та ін. У своїх працях значне місце вони приділяють українській національній ідеї, духовності, демократичним засадам навчання й виховання, гуманістичним цінностям.

Народне декоративно-прикладне мистецтво є невичерпним джерелом культури народу, яка має унікальні можливості впливу на особистість та формування в неї національного світогляду, характеру, глибокої духовності. Завдяки декоративно-прикладному мистецтву, яке є скарбницею моральних та духовних здобутків народу і відображає стиль різних епох, регіонів, зберігає багаті традиції, пізнаються історія, світогляд, моральні якості наших предків, їхня героїчна боротьба за незалежність нашої держави, формуються основи культурно-духовного багатства українського народу. Народному декоративно-прикладному мистецтву притаманна особлива якість представляти собою художній геній, споконвічні прагнення українського етносу, разом з тим і багатоетнічну загальнолюдську систему культури [1, 25].

На думку науковців (Д.Антонович, В.Винниченко, О.Воропай, М.Грушевський, М.Гончаренко, Є.Маланюк та ін.), саме в середовищі національної культури з використанням надбань традиційної педагогіки можливе успішне розв'язання проблеми формування творчої, всебічно розвиненої особистості з високим рівнем національної самосвідомості. Зокрема, багато діячів культури та педагогів-дослідників, такі як В.Афанасьєв, С.Божович, С.Герасимов, Д.Джола, І.Зязюн, Н.Кочережко, В.Предко та інші, виділяють особливу роль декоративно-ужиткового мистецтва в естетичному, моральному та трудовому вихованні молодого покоління.

Мета статті. Декоративно-прикладне мистецтво має великі потенціальні можливості в моральному, духовному, культурному та патріотичному вихованні молоді. Але в процесі аналізу навчальних та виховних програм, підручників, методичних джерел з'ясувалося, що цей виховний потенціал використовується недостатньо. Це зумовлено низьким рівнем дослідженості національно-патріотичного виховання студентської молоді засобами мистецтва, зокрема декоративно-прикладного, а також відсутністю розробок практичного застосування впливу декоративно-прикладного мистецтва на особистість. У цій статті ми розкриємо наші напрацювання з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Національно-патріотичне виховання студентів – складний і багатогранний процес, який має на меті виховання розвинутої особистості, сформування в неї загальнолюдських цінностей, політичної зрілості та патріотичної переконаності, вміння вбирати і передавати весь накопичений людством досвід підростаючому поколінню [2, 34].

Твори декоративно-прикладного мистецтва є тим духовним середовищем, у якому формуються світогляд, національна самосвідомість, естетичні ідеали, моральні цінності, патріотичні та трудові якості особистості. Постійне перебування студентської молоді під впливом матеріальної і духовної культури рідного народу необхідне для найповнішого розкриття і розвитку природних здібностей, творчості, ініціативності, становлення індивідуальності, формування неповторного духовного світу, власної активної життєвої позиції, почуттів обов'язку, відданості і працелюбності заради свого народу, держави.

Отже, національне виховання у вищих педагогічних закладах має бути спрямоване на формування: наукових знань, які розкривають основи національно-патріотичного виховання студентів; свідомого ставлення до патріотичної діяльності; любові до своєї Батьківщини, свого народу; загальнолюдських моральних цінностей і високої педагогічної культури; шанобливого ставлення до історичного минулого української нації, її мови та духовних цінностей; прагнення підвищення добробуту своєї держави; вироблення активної життєвої позиції; толерантності та поваги до інших націй і народів [3, 63].

З метою вивчення стану національно-патріотичного виховання та можливості покращання й подальшого удосконалення системи виховання студентської молоді вищих навчальних закладів ми вирішили з'ясувати рівень національної культури першокурсників. Серед опитаних студентів 1 курсу 58% вважають, що отримали в школі середній рівень знань щодо національної культури та декоративно-прикладного мистецтва; 39% респондентів демонструють низький рівень інформованості щодо національної культури та декоративно-прикладного мистецтва; і лише 3% опитаних задоволені тим рівнем знань з історії й розвитку національної культури та декоративно-прикладного мистецтва, який отримали в загальноосвітніх закладах і вважають його високим. Ці студенти (3%) характеризуються добрими знаннями з історичного минулого свого народу, мають чіткі уявлення про декоративно-прикладного мистецтво, звичай та обряди українського народу. Вони володіють деякими техніками декоративно-прикладного мистецтва. Ці студенти відчують потребу в систематичному оволодінні спеціальними знаннями, вміють оцінювати події суспільного життя. Усвідомлюючи необхідність отримання ґрунтовніших знань, вони вміють самостійно поглиблювати їх, працюючи в бібліотеках, музеях, лабораторіях. Такі студенти характеризуються розвиненими патріотичними почуттями, високою гуманністю та культурою, добротою, вмінням піклуватися про свою родину та друзів. Їм притаманне турботливе ставлення до національної культури, рідної природи. Вони з повагою ставляться до представників інших народів. Саме такі студенти виявляють активність в організації і проведенні навчально-виховної роботи, ініціативу та самостійність у підготовці до цих виховних заходів, творчо застосовуючи знання та навички, отримані під час уроків, занять на факультативах, гуртках та в громадській діяльності.

Але, як бачимо, таких студентів дуже мало. І нашою метою є збільшення кількості таких студентів.

Проаналізувавши теоретичний та практичний педагогічний досвід у розв'язанні проблем національно-патріотичного виховання, ми дійшли висновку про важливість вдосконалення національно-патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів. Наша система національно-патріотичного виховання студентів засобами декоративно-прикладного мистецтва ґрунтувалася на таких основних теоретичних положеннях та організаційно-структурних компонентах:

Теоретико-методологічні положення Державної національної програми "Освіта" (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти.

Концептуальні основи національного виховання (С.Русова, Г.Ващенко, В.Сухомлинський).

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Організація різноманітних форм діяльності студентів, яка ґрунтується на застосуванні декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховному процесі, реалізація виховуючих відносин суб'єктів педагогічного процесу (О.В.Киричук, О.В. Безпалько та ін.)

Проектування та прогнозування формування в студентів національно-патріотичних якостей на основі особистісно орієнтованого застосування засобів декоративно-прикладного мистецтва.

Послідовна поетапна реалізація національно-патріотичного виховання: визначення завдань, діагностика, впровадження положень, напрямків і форм впливу на студентів, суб'єктивно-об'єктивні взаємодії та моніторинг динаміки рівнів національно-патріотичної вихованості студентів.

Проаналізувавши основні теоретичні положення та практичний досвід з даної проблеми, ми вирішили удосконалити систему національно-патріотичного виховання студентів засобами декоративно-прикладного мистецтва та виділити основні блоки наукової та художньої інформації:

1. Сутнісно-змістова, образно-символічна інформація, яка розкриває істотні ознаки, змістові характеристики, образну і метафоричну насиченість декоративно-прикладного мистецтва, різних його видів, складових. Цей блок інформації допомагав студентам розуміти орнаментику, символіку, колористику декоративно-ужиткового мистецтва.

2. Історично-мистецька інформація, завдяки якій студенти пізнавали історичні витоки, джерела виникнення декоративно-прикладного мистецтва, етапи еволюції і вдосконалення мистецьких творів, зростання їхнього емоційно-естетичного, морально-духовного потенціалу.

3. Навчально-пізнавальна інформація, спрямована на пробудження і формування в студентів умінь правильно усвідомлювати особливості декоративно-прикладних виробів, сприймати і розуміти мистецтво.

4. Розвивально-виховуюча інформація, завдяки якій у студентів цілеспрямовано розвивалися емоційна, інтелектуальна і вольова сфери, виховувалися естетичні, моральні, ідейні, духовні цінності, якості особистості засобами декоративно-прикладного мистецтва.

5. Практично-творча інформація, спрямована на пробудження в студентів інтересу до декоративно-ужиткового мистецтва, формування потреби в практичній діяльності з метою збереження, розвитку культури, оволодіння різними видами декоративно-прикладного мистецтва [4, 31].

Реалізуючи нашу систему, ми виходили з того, що для здійснення національно-патріотичного виховання потрібно виявити, підтримати й розвинути в особистості студента вже сформовані риси, естетичні потреби і на цій основі сформувати глибокі патріотичні якості, закласти механізми самореалізації особистості.

Ми проектували діяльність студентів, створювали умови для розвитку їхніх талантів, нахилів, здібностей; реалізовували принципи і прийоми педагогіки співробітництва і співтворчості, покладені в основу національно-патріотичного виховання засобами декоративно-прикладного мистецтва.

Висновки. Глибоке пізнання історичного минулого рідного народу, оволодіння його національними, духовними цінностями, найвищими здобутками в різних галузях культури, життя – важливі компоненти національно-патріотичного виховання студентської молоді, без якого неможливе збереження історичної пам'яті, розвиток духовності. Теоретичне та практичне оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом є надійною основою формування у студентів патріотичних почуттів, національної самосвідомості, відчуття належності до українського народу, готовності до використання скарбниці рідної культури, продовження ідейно-естетичних традицій свого народу. Це сприяє поглибленню духовності студентської молоді, підносить особистість до вершин цивілізації.

Національно-патріотичне виховання студентів є ефективним, якщо у вищих педагогічних закладах забезпечується: систематичність засвоєння культурно-історичних, морально-духовних, ідейно-естетичних знань, цінностей, сконцентрованих у декоративно-прикладному мистецтві; глибоке пізнання студентами національних традицій, звичаїв, обрядів, символів та оволодіння історичними аспектами, витоками, динамікою розвитку духовних цінностей, техніками творення виробів декоративно-прикладного мистецтва.

Поліпшення формування в студентів історичної пам'яті, національної свідомості й самосвідомості, національної гідності, глибоких патріотичних почуттів, поглядів, переконань засобами декоративно-прикладного мистецтва здійснюється через такі структурні елементи навчально-виховного процесу вищої школи: створення нових підручників, посібників, методичних розробок; обов'язкові дисципліни; спецкурси; факультативи, індивідуальні заняття; педагогічну та технологічну практику; науково-практичні студентські та викладацькі конференції; науково-дослідну діяльність студентів; проведення вечорів, фестивалей, олімпіад; етнографічні експедиції, екскурсії до музеїв, виставок, визначних місць, на природу; створення етнографічних кутків, музеїв, світлиць,

студентських кооперативів, осередків народних майстрів; зустрічі з видатними діячами політики, культури, освіти й науки, майстрами декоративно-прикладного мистецтва; організація самоосвіти і самовиховання студентів.

Література

1. Гевко О. Суть та особливості національно-патріотичного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва / О. Гевко // Рідна школа.–№5.–2002.–С.25-26.
2. Грибовская А.А. Детям о народном декоративно-прикладном искусстве". Учебно-наглядное пособие с методическими рекомендациями / А. А. Грибовская. – М. : Просвещение, 1999 – 167 с.
3. Демченко І. Творчий розвиток молодших школярів засобами образно-творчого мистецтва / І. Демченко // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 62-64.
4. Гевко О.І. Декоративно-прикладне мистецтво та його значення у національному вихованні молоді / О. І. Гевко / Сучасне українське виховання. – Матеріали науково-практичної конференції: "Українська національно-демократична педагогіка в контексті завдань сучасного виховання". – Дрогобич: Основа, 1996.–С.130–131.

УДК 373.3.015.3:159.954/159.955

РОЛЬ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ

О.С.Калініна

***Анотація.** У статті теоретично обґрунтовано значення розвитку образного мислення першокласників у процесі їхньої адаптації до школи, представлено систему ігрових прийомів і технік профілактичного та корекційного спрямування.*

***Ключові слова:** адаптація першокласників, образне мислення, психолого-педагогічна профілактика, психолого-педагогічна корекція.*

***Аннотація.** В статті теоретично обґрунтовано значення розвитку образного мислення першокласників в процесі їхньої адаптації до школи, представлена система ігрових прийомів і технік профілактичного та корекційного спрямування.*

***Ключевые слова:** адаптация первоклассников, образное мышление, психолого-педагогическая профилактика, психолого-педагогическая коррекция.*

***Summary.** In the article theoretically justified the importance of developing creative thinking of first-graders in the process of adapting them to the school, represented by the system of gaming devices and techniques of preventive and corrective.*

***Key words:** the adaptation of first-graders, creative thinking, psycho-educational prevention, psycho-pedagogical correction.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації суспільства особливої актуальності набувають проблеми реформування освітнього простору й залучення інноваційних технологій для оптимізації навчання і виховання учнів. Сучасні світові психолого-педагогічні тенденції спрямовані на створення умов для розвитку індивідуального потенціалу дитини на кожному етапі навчання.

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. Вітчизняними науковцями досліджено, що реалізація індивідуальних можливостей учнів, знаходження і оптимізація індивідуальних шляхів інтелектуального й особистісного розвитку дитини є однією з основних умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі (Ю.Бабанський, Ю.Гільбух, В.Давидов, Д.Ельконін, Н.Менчинська, О.Скрипченко, Л.Славіна, С.Якобсон та ін.), визначено структуру і зміст такої індивідуальної характеристики дитини, як психологічна готовність до навчання в школі (Л.Венгер, О.Запорожець, Г.Костюк, М.Лісіна, С.Максименко, А.Маркова, М.Подьяков та ін.).

Необхідною умовою ефективного формування індивідуальності та гармонійного розвитку дитини є її успішна адаптація та повне розкриття потенційних можливостей в процесі навчальної діяльності. В останнє десятиліття виконано ряд дисертаційних досліджень, присвячених проблемі адаптації дитини до школи. Дослідники вивчають психолого-педагогічні аспекти адаптації дітей дошкільного віку до нових умов (А.Ваврик, О.Макух, Г.Ніщук), педагогічні умови забезпечення успішної адаптації першокласників (О.Максимова, Н.Палій), адаптацію як супутній процес розвитку творчого потенціалу молодшого школяра (М.Шопіна), адаптацію до школи дітей з особливими

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

потребами (Г.Слфімова, С.Нечай, А.Кузнецов), адаптацію як проблему комплексної взаємодії медиків, педагогів, психологів і батьків (В.Вовк, А.Костенко, С.Гозак).

Утім процес подолання труднощів у період шкільної адаптації першокласників шляхом розвитку образного мислення цілеспрямовано досліджено не було. Водночас, необхідність пошуку нових раціональних шляхів розв'язання даної проблеми залишається актуальною і загострюється з кожним роком у зв'язку з погіршенням соціальних умов життя, кризовими станами у сім'ї, збільшенням частоти загальної дитячої захворюваності, ускладненням навчального матеріалу, підвищенням рівнем напруження діяльності психо-фізіологічних систем організму дитини.

Метою статті є теоретичне обґрунтування значення розвитку образного мислення першокласників у процесі адаптації їх до школи, презентація системи адаптаційних ігрових прийомів і технік профілактичного та корекційного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що вступ дитини до школи (період малої кризи) кардинально змінює становище дитини в суспільному оточенні. В процесі взаємодії з дорослими та однолітками дитина долає труднощі, коли, за певних умов, спрацьовують природні механізми адаптації. Перед молодшим школяром постають нові вимоги соціальної поведінки, дисципліни, обов'язкового режиму та обмежень.

Адаптація дитини до школи, як і навчальна діяльність, має різні аспекти: фізіологічний, психічний, інтелектуальний, соціальний, педагогічний тощо. Особливою рисою соціальної адаптації є пошук дитиною свого місця в групі однокласників, можливість виявити свої здібності та інтереси. Отже, адаптація до школи – це перебудова пізнавальної, мотиваційної і емоційно-вольової сфер дитини при переході до систематичного організованого шкільного навчання. Виокремлюють об'єктивні (успішне навчання, адекватна поведінка) та суб'єктивні (позитивний емоційний стан, внутрішній комфорт, відсутність тривожності) критерії адаптації [2, с.4].

Діти, які відвідували дошкільні навчальні заклади та вже мають досвід встановлення стосунків у колективі та поведінки в конфліктних ситуаціях, швидше адаптуються до школи. Якщо дитина, одночасно з новою навчальною діяльністю, набуває досвіду соціальної взаємодії, період адаптації значно ускладнюється. Найповніше виявлення і врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей кожної дитини, визначення оптимальних індивідуальних шляхів розвитку можливостей дітей, знаходження ефективних засобів корекції недоліків, забезпечення реальних успіхів дитини в навчанні, її емоційного задоволення від процесу діяльності – основні завдання індивідуалізації учбового процесу першокласників.

Діти 6-7 років переважно прагнуть до ігрової діяльності та спілкування, спрямовуючи на це всю внутрішню енергію. Більшість учнів знаходяться в перехідному періоді від дошкільця до шкільного навчання і є психологічно неготовими до школи. Отже, необхідною є наступність навчальної діяльності (взаємозв'язок та узгодженість змісту, ступенів і етапів навчального процесу, методів, прийомів, форм його організації, за яких знання, уміння й навички формуються у певному порядку), яка в умовах дошкільної та шкільної освіти характеризується злагодженою роботою педагогів цих двох ланок освіти і взаємозв'язком провідних видів діяльності: гри і навчання. Вокремлюють наступні показники рівня готовності до навчальної діяльності: володіння достатнім обсягом знань, відповідними уміннями й навичками (сформованими мовленнєвими навичками, у тому числі), загальними способами пізнавальної діяльності (аналіз, порівняння, узагальнення); мимовільна регуляція та контроль поведінки відповідно до визначених правил та вимог; уміння оцінювати власну роботу та роботу інших дітей; бажання займатися навчальною діяльністю, інтерес до знань, радість від пізнання нового [7, с.70]. Несформованість будь-якого з показників буде ускладнювати процес шкільної адаптації.

Отже, психофізіологічні особливості дітей 6-7 років (слабкий тип нервової системи, підвищена сензитивність, надмірне збудження, нестійка увага), особливості їх розвитку (несформованість емоційно-вольової сфери, слабка регуляція поведінки), недостатній рівень підготовки дитини до школи, дегуманізація навчально-виховного процесу, дефекти сімейного виховання (батьківська всездозволеність, несприйняття дитини, виховання за типом «кумир в сім'ї») є основними причинами труднощів у процесі адаптації до школи.

Виявами дезадаптації в початковий період є швидка втомлюваність, глибокий спад працездатності на кінець дня та тижня, підвищена тривожність, плаксивість, неадекватна поведінка, невміння будувати стосунки з дітьми та дорослими, неуспішність у навчанні [2, с. 4].

Більшість завдань з розв'язання адаптаційних проблем першокласників у школі покладено в обов'язки шкільного психолога (психологічне спостереження, експертне оцінювання рівня адаптації, консультації дітей та батьків). Зрозуміло, що всі відповідні спостереження і висновки базуються на

аналізуванні дитячих робіт та в результаті співпраці з учителем. Проте, важко переоцінити роль вчителя та вихователя у цьому процесі. Адже саме він повинен створити умови для повного розкриття потенційних можливостей дитини, зрозуміти справжні причини та психологічні механізми неадекватної поведінки та неуспішного навчання учнів.

Психологічні характеристики молодшого шкільного віку – підвищена чутливість до зовнішніх впливів і сильна зовнішня і внутрішня реакція на них, безпосередність сприйняття оточуючого світу, високий рівень наслідування та емоційного відгуку, висока чуттєвість щодо педагогічних впливів тощо – зумовлюють можливість та необхідність проведення профілактичної та корекційної роботи з метою впливу на становлення особистості першокласника, його емоційний розвиток і, відповідно, на полегшення кризового періоду адаптації до школи.

Під нормою емоційного розвитку слід розуміти процес послідовного і закономірного виникнення й формування якісних особливостей особистості – специфічних і необхідних для даного вікового етапу: бажання йти до школи й бути школярем; безумовно-позитивне ставлення до вчителя; яскраве емоційне забарвлення отриманих відгуків; задоволення від оволодіння соціальними способами діяльності. Виходячи з такого розуміння норми, емоційний стан першокласника можна вважати задовільним та сприятливим для особистісного розвитку, якщо йому притаманні: значний ступінь задоволення емоційним контактом з учителем, вихователем; адекватне (відповідне рівню домагань і очікувань дитини) прийняття однокласниками і як наслідок цього – низький ступінь тривожності [6, с. 5].

Успішний перебіг педагогічно-корекційного процесу повинен ґрунтуватися на реалізації наступних принципів: системності корекційних, профілактичних та розвиваючих завдань; урахування віково-психологічних та індивідуальних особливостей дитини; спільної ігрової діяльності та педагогічного спілкування; налаштованості на успіх; рефлексивності корекційного впливу; залучення найближчого соціального оточення до корекційної роботи з дитиною (О.Карабанова, М.Фіцула).

Ефективним засобом педагогічної корекції емоційно-вольової сфери молодшого школяра є художньо-ігрова діяльність. Її корекційну спрямованість забезпечують наступні характерні особливості: креативний характер; обов'язкова активізація та залучення індивідуального емоційного досвіду учнів; «зараження» дитини у процесі художньо-ігрової діяльності емоціями рольових персонажів, що сприяє виникненню емпатії [7, с.70].

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку уяви й фантазії, творчого мислення, виховання допитливості, формування вміння спостерігати й аналізувати явища. Особливо очевидною є важливість розвитку образного мислення першокласників. Адже, на момент вступу до школи у дітей переважає, як відомо, наочне мислення, кероване логікою емпіричних зв'язків, які дитина виявляє в процесі взаємодії з оточуючим світом. З появою нових навчально-виховних завдань у школі виникає необхідність навчити дитину моделювати, тобто цілеспрямовано виокремлювати суттєві сторони явищ, що вивчаються. Саме розвинене образне мислення і надає таку можливість під час навчальної діяльності та в процесі адаптації дитини до школи.

Пропонуємо систему адаптаційних ігрових прийомів і технік профілактичного та корекційного спрямування, яка базується на розвитку образного мислення дітей 6-7 років (авторська модифікація за програмою А.Мікляєвої, П.Рум'нцевої).

Доречно використовувати наведені нижче прийоми та техніки під час проведення уроків (інтегрувати їх у зміст заняття; проводити протягом 10 вільних хвилин на кожному уроці, за умов дотримання вчителем 35-хвилинної тривалості уроку; включати елементи адаптаційних технік у фізкультхвилинки та хвилинки-цікавинки) та в позаурочний час (на перервах, адаптаційно-виховних годинах, групі продовженого дня, КТС, спільних з батьками виховних заходах тощо).

I. Ігри на знайомство та згуртування класного колективу.

1. «Візитка». Дітям пропонується написати на візитці своє ім'я та прізвище, поруч намалювати те, що вона любить. За символічним зображенням діти повинні здогадатись, що любить їх однокласник. (Значення: швидке й легке знайомство не лише з ім'ям, а й з інтересами дитини).

2. «Розповідь про себе від імені іграшки, шкільного приладдя». Наприклад: «Я – ведмедик Сашка, мій хозяїн веселий, ...хлопчик. Він любить... і не любить... ». (Значення: знімає страх самовираження та надмірної сором'язливості).

3. «Три пальчики». Дітям пропонується казковий сюжет: «До вас завітали в гості три брати і попросили наділити кожного з них вашою найкращою рисою». Діти, загинаючи по черзі три пальці, назвають 3 свої якості. (Значення: підвищення самооцінки шляхом аналізування своїх найкращих рис).

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

4. «Потяг». Ведучий: «Потяг відправляється. У перший вагончик сідають ті, хто ... (вміє плавати, любить літо, хоче знайти друзів тощо)». Діти збігаються у групки і розбігаються назад. (Значення: включення ігрового образу знімає страх самовираження).

5. «Рятівники». Вчитель називає складну ситуацію і ім'я дитини (або декількох дітей), всі інші повинні зробити коло навколо неї, а дитина, яка опиниться в центрі розіграє названу ситуацію. Наприклад: «Сашко і Марійка заблукали в лісі» – дівчинка та хлопчик зображають почуття страху, інші діти обступають Сашку і Маріку, беручись за руки.. (Значення: повторення імен однокласників, виховання почуття відповідальності за товариша, формування почуття захищеності кожної дитини у колективі, формування азів акторської майстерності).

6. «Радіймо». Гра, аналогічна попередній. Сюжет: ми радіємо за однокласників з якогось гарного приводу.

II. Ігри на встановлення правил поведінки у класі.

1. Написання статуту класного колективу. За допомогою вчителя, діти символічно (малюнками) зображують з поясненням правила поведінки у класі на ватмані, підписують знизу свої імена і вивішують на стіну. З цього моменту всі повинні дотримуватися правил статуту і слідкувати, щоб інші виконували їх. (Значення: створення робочої атмосфери, тренування вольової сфери дитини, дотримання порядку в колективі, виховання взаємовідповідальності).

2. Шкільний розпорядок. Аналогічно до попередньої методики – схематично зображуються (малюнок або колажування підібраних вчителем ілюстрацій) на ватмані.

3. Складання алегоричних казок (обов'язкова умова – щасливий фінал):

а) скласти казку за поданими персонажами: Кошеня, яке не хотіло йти до школи, вчитель – мудрий Філін, друзі-однокласники: Цуценя, Їжачок та Кроленя, дорослий Вовк-лідар, який ніколи не ходив до школи та ін.

б) придумати завершення казки за поданим початком: «Одного разу до класу залетів Злий Вітер. Йому не сподобалось, які чемні і слухняні діти навчались у ньому. З усіх сил Вітер подув на дітей і в ту саму мить все змінилось: ...».

в) розігрування характерних ролей казкових персонажей-учнів лісової школи (Засць – всього боїться, Вовк – хуліганить на уроках, Лисеня – хитрує, поки ніхто не бачить тощо). Кожну роль виконують усі діти класу одночасно. Ведучий-учень намагається у цей час проводити урок у ролі вчителя. (Значення: безпосереднє, ненав'язливе усвідомлення й прийняття дітьми правил поведінки, засобом розуміння того чи іншого казкового образу).

III. Ігри-усвідомлення образних концентрів.

1. Моя мама (Мій вчитель). Разом з вчителем діти створюють на ватмані «сонце асоціацій», пов'язане з образом матері (все, що ми відчуваємо, коли вимовляємо слово «мама», все, що мама для нас робить, у чому ми хотіли би бути схожими на матусю тощо). Готову роботу вивішуємо на стіну – це пам'ятка для вчителя, як потрібно ставитись до дітей. (Значення: профілактика дегуманізації навчально-виховного процесу з боку вчителя, вихователя; перенесення рідного дитині образу у нове оточення).

2. Моя улюблена іграшка. Діти (по одному) приносять у школу свою улюблену іграшку і розповідають про неї. У цей день іграшка дитини стає талісманом класу. (Значення: знайомство з інтересами дитини, надання можливості кожному відчути себе важливим, виявлення близького дитині образу, перенесення його у шкільну реальність).

3. Я – школяр! Учні малюють себе дошкільнятами (коли відвідували дитячий садок або виховувались вдома). Потім вчитель пояснює, що вони тепер – школярі. Діти вирішують, що потрібно домалювати, а що, можливо, приховати на малюнку. (Значення: усвідомлення першокласниками своєї нової соціальної ролі без болісного розриву з попереднім досвідом дітей).

4. Школа – моя домівка. Для першокласників проводиться екскурсія по школі (можливо за допомогою старшокласників – ніби старших братів та сестер). Діти уявляють і розповідають, яка б це могла бути кімната в їхній домівці – її призначення, як би її вигляд змінився в ролі домашнього приміщення тощо. (Значення: перенесення та інтеграція нового образу у близьке оточення дитини, прийняття нового образу дитиною).

Як **висновок**, зазначимо: образне мислення здійснює особливий вплив на прискорення та полегшення кризового періоду адаптації першокласників до школи. Воно модульне узагальнене і динамічне уявлення про навколишній світ, дозволяє сформувати соціально-ціннісне ставлення до нього, встановлює зв'язок між набутим близьким досвідом дитини та її новою соціальною роллю, зберігаючи при цьому її позитивний емоційний стан. Створення образів і оперування ними є однією з

основних фундаментальних особливостей інтелекту, що базується на засадах індивідуального підходу до дитини та забезпечує безпосередню наступність навчально-виховної діяльності.

Рекомендуємо ввести запропоновану систему ігрових прийомів і технік профілактичного та корекційного спрямування, яка базується на розвитку образного мислення, у психолого-педагогічну діяльність вчителів та вихователів, пов'язану з поданням проблем шкільної адаптації дітей 6-7 років. Розвинене образне мислення не покликане створити для дитини уявний світ, у якому вона буде комфортно почувати себе і куди прагнутиме сховатись у будь-який складний момент реального життя. Навпаки, це той місток, який транспортує близькі та важливі для дитини образи у складну реальність, дає змогу асоціювати з ними нові важкодоступні поняття, моделювати та розуміти змодельовані вчителем алегоричні ситуації у кризовий період навчання в першому класі.

До перспектив подальшого дослідження проблеми варто віднести педагогічне осмислення особливостей опосередкованого впливу образного мислення на прояв і розвиток лідерських якостей учнів, їх прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Література

1. Ваврик А.Й. Індивідуалізація у процесі емпіричного дослідження учнів-шестиліток / А.Й.Ваврик // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С. Костюка АПН України./ За ред Максименка С.Д. – К.: 2007, Т.Х, вип. 2. – С. 68-77.
2. Гончаренко Тетяна. Труднощі першокласників у період адаптації / Тетяна Гончаренко // Початкова освіта. – № 32 (80), 2000. – С. 4.
3. Максимова О.О. Інноваційні технології формування успішної особистості шестирічного першокласника / О.О.Максимова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій: Зб. наук. праць / За заг. ред. О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонової. – Вип. 2. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. – С. 165-167.
4. Макух О.І. Теоретико-психологічні напрямки дослідження межових станів молодших школярів / О.І.Макух // Актуальні проблеми психології. Психологія творчості. – К., 2009. – Т. 12, вип. 6. – С. 162-170.
5. Микляева А.В., Румянцева П.В. Шкільна тривожність: діагностика, профілактика, корекція / А.В.Микляева, П.В.Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 248 с., ил.
6. Палій Н.В. Педагогічно-корекційний вплив на емоційну сферу молодших школярів у процесі їх залучення до художньо-ігрової діяльності / Н.В.Палій // Методичні рекомендації для вчителів і вихователів початкових класів. – Тернопіль: “Навчальна книга – Богдан”, 1999. – 50 с.
7. Чепка О.В. Гра як засіб реалізації сучасних технологій навчання в умовах діяльності комплексу “Школа – дошкільний заклад” / О.В.Чепка // Наукові записки. – Випуск 51. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2003. – Частина 2. – С. 69-72.

УДК 371.3

ПОГЛЯДИ О.ПОТЕБНІ НА РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

І.М.Кардаш

Анотація. У статті розглянуто різні аспекти поняття «образність» та «образне мовлення», представлено погляди О.Потебні на поетичну образність, проаналізовано, яким чином у програмах з української мови для початкової та середньої школи відбиваються питання щодо розвитку образного мовлення школярів.

Ключові слова: образність, образне мовлення, поетична образність, розвиток мовлення, програма навчання.

Аннотация. В статье рассмотрены разные аспекты понятий «образность» и «образная речь», представлены взгляды А.Потебни на поэтическую образность, проанализировано, каким образом в программах для начальной и средней школы отображаются вопросы, касающиеся развития образной речи школьников.

Ключевые слова: образность, образная речь, поэтическая образность, программы обучения.

Summary. The article deals with various aspects of the terms «imagery» and «figurative speech», presents the views of Potebnya on poetic imagery; it was analyzed how the programs for elementary and secondary school show issues concerning the development of figurative speech of pupils.

Keywords: Imagery, figurative speech, poetic imagery, educational programs.

Аналіз наукових джерел з даної проблеми. Питання щодо образного мовлення, його розвитку є методичною проблемою, вагомість та нерозробленість якої чітко простежується в сучасній лінгводидактичній науці. Вивчення й аналіз літератури дозволили зафіксувати, що питання розвитку образного мовлення розглядається в сучасній лінгводидактиці принаймні дотично таких проблем: вивчення лексики та фразеології (М.Коломієць, В.Ужченко, Г.Передрій, Т.Усатенко та ін.); розвиток усного мовлення учнів (Н.Бабич, П.Білоусенко, О.Біляєв, М.Вашуленко, М.Пентилюк та ін.); вивчення у середній школі стилістики загалом, художнього стилю зокрема (Ю.Арешенков, П.Кордун, І.Лопушинський, В.Мельничайко та ін.); лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови, мовний аналіз тексту як складова означеної дисципліни (Л.Валентій, І.Ковалик, М.Крупа, В.Мельничайко, М.Пентилюк та ін.); культура мовлення вчителів-словесників, учнів (Н.Бабич, О.Біляєв, М.Пентилюк та ін.).

Метою нашої статті є розгляд понять «образність» та «образне мовлення» в різних аспектах, представлення поглядів О.Потебні на цю проблему, аналіз шкільних програм з метою відбиття в них питань щодо розвитку образного мовлення учнів.

Виклад основного матеріалу. Поняття образності в лінгвістиці значно ширше, ніж таке поняття в літературознавстві. Літературознавчий підхід вирізняє, на думку Н.Гавриш, «розуміння мови як однієї зі сторін зовнішньої матеріальної форми художньо-образної системи твору» [1, с. 18]. Саме з таких позицій образи відтворюваної дійсності в літературному творі постають не у зв'язку з мовною системою, а зумовлюються насамперед художнім задумом, який, у свою чергу, втілюється за допомогою мовних засобів.

Лінгвістичний напрям (В.Виноградов, Г.Винокур, І.Гальперин, О.Федоров, З.Франко та ін.) характеризується акцентуванням саме на мовних засобах, що використовуються в тому чи іншому художньому тексті. Образність як лінгвістична категорія визначається насамперед, як: «мовний засіб втілення якогось абстрактного поняття в конкретних предметах, явищах, процесах дійсності, і навпаки, якихось конкретних предметів чи понять в абстрактних чи інших конкретних поняттях» (І.Гальперин) [12, с. 81]; «сміслова категорія, яка в усному мовленні за допомогою суперсегментних інтонаційно-мелодичних моментів здатна вносити різноступеневі емоційно-естетичні нашарування в експресивно нейтральне повідомлення» [13, с. 76]; «здатність передавати загальне через одиничне у вигляді асоціацій, що викликають емоційне сприйняття дійсності» [2, с. 25]. У лінгвістичному аспекті образність розглядається передусім як властивість слова і як комунікативна якість мовлення. На думку Н.Гавриш, специфіка лінгвістичного дослідження полягає в тому, що образність виступає як відносно самостійна підсистема лексики, її природа визначається ступенем вираження одного предмета за допомогою іншого [1, с. 23]. І.Попова вважає, що «образність виступає складовою виразності і виникає за такою схемою: встановлення асоціативних зв'язків між двома предметами чи явищами, перенесення ознак з одного предмета на інший, і як наслідок цього – виникнення нового метафоричного (переносного) значення слова» [6, с. 5]. Т.Мельник указує на те, що «образність виступає експонентом виразності на основі переосмислення на асоціативному рівні прямих, переносних і конотативних значень, що створює понаднормативний метафоризований зміст шляхів використання тропів та стилістичних фігур у мовленні» [5, с. 6]. У дисертаційному дослідженні Л.Кулибчук подається визначення терміна «образне мовлення»: це «специфічний, складний процес суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів (їх ознак) навколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця» [3, с. 24]. Дослідниця вважає образне мовлення «полікомпонентним утвором», що включає в себе такі аспекти: психологічний, лінгвістичний, естетичний, лінгводидактичний [3, с. 55].

Термін «образ» без вказівки «художній» до наукового вжитку ввів І.Гете. Починаючи від часів І.Гете і майже до нашого часу художня образність як феномен досліджувалась здебільшого за її окремими формами: метафорою, метонімією, синекдохою й іншими тропами. Лише у другій половині ХХ ст. з'являються праці, присвячені дослідженням художнього образу (К.Горанов, М.Храпченко). І хоча в них мети – розкриття природи феномена – не досягається, важливим є те, що поняття «цінність» та «значущість» все більше пов'язуються з поняттям «художній образ».

Однак видається, ближче, ніж інші, до розкриття природи слова і образу підійшов О.Потебня. Особливо значущим для розуміння образної сутності слова є вчення Олександра Опанасовича Потебні про «внутрішню форму». Він одним з перших прийшов до розуміння градації між мовою й мовленням, почав досліджувати історичні процеси їх розвитку, встановлювати їх специфіку, виявляти принципи їх двоєдності. У зв'язку з цим визначились і його наукові позиції щодо художнього мовлення та його образності. О.Потебня вважає, що, пізнаючи світ, називаючи його словом, людина здійснює акт поетичної творчості. Для того, щоб збагнути невідоме явище,

позначити його словом, доводиться порівнювати його з чимось раніше пізнаним, звертатися до образного порівняння. Народжений таким чином поетичний образ Олександр Опанасович називає «внутрішньою формою слова» або «уявленням», тому, що він «уявляє» зміст слова, виражає його глибинне значення. «Найближче або формальне, значення слів, разом із уявленням, робить можливим те, що той, хто говорить, і той, хто слухає, розуміють один одного» [7, с. 20].

Міркування науковця звертають увагу на наявність поетичної образності в самій природі мови. Справа поета – розбудити її, активізувати, примусити служити своїй меті. У підсумку цих роздумів дослідник доходить непохитного висновку: «Нема такого стану мови, за якого слово тими чи іншими засобами не могло одержати поетичного значення» [8, с. 169].

Словесно-образне мислення учений називає поетичним, розуміючи його як творче, як мислення образами. Воно характерне для народних пісень, прислів'їв, приказок, міфів, літературної творчості. У живописі, скульптурі й музиці мислення також образне, але виявляється не словами, а відповідними кольорами, формами, звуками. Мистецтво, як і слово – не стільки вираження, скільки засіб творення думки.

Отже, вчення О.Потебні про внутрішню форму пов'язує поетичну функцію мови з його походженням і структурою. У ньому, поряд з іншими питаннями сучасної естетики, розглядається питання смислових можливостей самого слова і їх ролі у становленні художнього образу.

Перегляд та аналіз шкільної програми з української мови «Українська мова» для учнів початкової школи [11, с. 12-76] (автори: М.Вашуленко, І.Гудзик, К.Пономарьова, О.Прищеп, В.Мартиненко) дозволив зафіксувати, що загалом програмові вимоги не враховують такого окремого напрямку роботи вчителів-словесників, як розвиток образного мовлення учнів. Натомість зміст програмового матеріалу включає певний обсяг знань, умінь, способів дій, які сприяють розвиткові в учнів означеної комунікативної якості мовлення. Молодші школярі ознайомлюються з виразниками образності різних рівнів мовної системи: граматичними, лексико-семантичними, синтаксичними. Але поняття «образне мовлення» не фіксується. Не виділено окремо й розділу «культура мовлення». У розділі «Знання про мову, мовні уміння» в другому класі вводиться поняття «культура мовлення і культура спілкування». У третьому класі це поняття розширюється: учень дотримується етичних норм мовлення, культури спілкування, а саме: вживає правильні форми звертань, слів, що виражають прохання, пропозицію, побажання тощо, не перебиває співрозмовника. У четвертому класі молодший школяр виявляє в навчальних текстах, у власному мовленні та мовленні товаришів нелітературні слова, замінює їх літературними, нормативними. Отже, зміст роботи з культури мовлення виявляється в основному в дотриманні правил спілкування, мовленнєвого етикету, користуванні словами ввічливості, доборі слів для точнішого вираження думки під час як усного, так і писемного мовлення. Зазначається, що молодшим школярам «важливо прищеплювати культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому... в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити» [11, с. 17]. Адже в наш час, коли українська національна мова перебуває на новому етапі свого відродження й розквіту, особливої ваги набуває виховання мовленнєвої культури як найважливішого засобу людського спілкування. Мова є однією з важливих ознак загальної культури та культури мовлення. Культура мовлення – це дотримання мовцями усталених мовних норм усної і писемної форм літературної мови та цілеспрямоване майстерне використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру, типу мовлення й відповідна лінгвометодична наука про це. Вона є показником рівня освіченості, загальної культури особистості, національної самосвідомості, громадянської активності [4, с. 3]. Однією з основних ознак культури мовлення є його образність, тобто яскравість, метафоричність, оригінальність, наявність троп (епітети, порівняння, метафори і т.п.), багатозначність слів, стилістичних фігур тощо. Для цього потрібно, щоб діти чули від дорослих зразкове, правильне мовлення, яке відповідало б літературним нормам мови. Мова – це передусім шлях творення естетичних і моральних ідеалів. «Дитина... любить повторювати почуті слова, тому створювала б нові членороздільні звуки завдяки зовнішнім враженням, якби не була оточена вже готовими» [9, с. 9], – зазначає О.Потебня.

Органічною складовою освітньої галузі «Мова і література» є шкільний курс «Читання», призначений для учнів початкової школи, починаючи з другого класу [11,79-116] (автори: О.Савченко, В.Мартиненко). У програмі зазначено, що в процесі вивчення навчального предмету здійснюється «мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість» [11, с. 79]. Особлива увага приділяється виразності читання. Автори програми наголошують на формуванні уміння сприймати засоби художньої виразності відповідно до їх функцій у

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

художньому творі. Основою такого сприймання, вважають науковці, є формування в учнів уявлення про слово як засіб створення художнього образу. Програмою передбачено практичне ознайомлення із засобами художньої виразності в тексті (епітетами, метафорами, порівняннями) у 2 класі, формування художньо-образного мислення, основою якого є емоційно-чуттєве сприймання і аналіз учнями прочитаного, а результатом – оцінні судження, почуття, милування красою художнього слова у 3 класі та формування художньої виразності мови, з'ясування ролі епітетів, порівнянь, гіпербол, повторів у фольклорі та у творчості письменників у 4 класі. Окремо виділено розділ «Мова художнього твору» у змістовій лінії «Літературознавча пропедевтика», в якому автори наголошують на образності і точності слововживання (2 клас), яскравих, точних, образних висловах для характеристики персонажів, опису природи (3 клас), усвідомленому сприйманні засобів художньої виразності відповідно до їх функцій у творі (4 клас). Зазначено, що «образність... залежить не лише від лексичного значення слова, а й від його взаємозв'язку з іншими словами, мети, з якою воно використано автором» [11, с. 113-114].

У програмі «Українська мова» для учнів 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів [10] розширено вимоги щодо змісту роботи з культури мовлення, зокрема вимоги до правильності вимови, доречного використання мовних засобів у мовленні.

Особливу значущість автори програми надають створенню старшими школярами власних висловлювань, дотриманню норм літературної мови, використуванню реплік для стимулювання, підтримання діалогу, формул мовленнєвого етикету, додержанню основних правил спілкування. Науковці наголошують на тому, що всі тексти, над якими працюють учні, треба читати виразно й емоційно. Однак поряд з іншими вимогами до мовлення (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність) не висувається образність.

Зазначимо, що програмові вимоги не враховують розвиток образного мовлення учнів. Увага акцентується передусім на значущості збагачення словника дітей стилістично забарвленою лексикою, тобто різноманітними фразеологізмами, прислів'ями і приказками, синонімами, антонімами, омонімами тощо, поза увагою залишається безпосереднє вивчення виразників образності як вагомих складових саме образного мовлення. Як бачимо, у програмі не простежується наступність у формуванні навичок образного мовлення між учнями початкової та середньої школи, оскільки таке поняття, як «образність мовлення» відсутнє. У програмі з курсу «Читання» для учнів початкової школи найбільш повно втілені погляди та лінгводидактичні ідеї О.Потебні про образність мовлення.

Висновок. Отже, духовний розвиток дитини нерозривно пов'язаний з розвитком її мовних здібностей, зокрема образного мовлення. Переконані, що погляди О. Потебні на розвиток образності мовлення повинні зайняти чільне місце в обґрунтуванні теоретичних положень сучасної лінгводидактики.

Література

1. Гавриш Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 1991. – 188 с.
2. Коваль А.П. Практична стилістика української мови / А. П. Коваль – К. : Вища школа, 1987. – 351 с.
3. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: Дис...канд. пед. наук. – Одеса, 1999. – 260 с.
4. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні / Л. Мацько // Пед. Газета. – 2004. - № 5 (118).
5. Мельник Т.В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : Автореф. дис...канд. пед. наук. – Херсон, 2004. – 20 с.
6. Попова І.І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: Автореф. дис...канд. пед. наук. – Одеса, 2006. – 20 с.
7. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. - Т. 1-2. / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – 532 с.
8. Потебня А.А. Мысль и язык / Потебня А. А. // Полн. собр. соч. Т. 1.–Одесса, 1926. – 225 с.
9. Потебня О.О. Поезія. Проза. Згущення думки. // Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / Упор. А.М. Богуш. – К.: Вища школа. 1999, Ч. I. – С. 9-10.
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 кл. (Г.Шелехова, В.Тихоша, А.Корольчук, В.Новосолова, Я.Остаф) / За ред. Л.Скуратівського) . – К.: Ірпінь, 2005. – 176 с.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи: – К.: Початкова школа, 2006. – С. 12-116.
12. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
13. Франко З.Т. Образність в українському усному мовленні // Українське усне мовлення /За ред. І.К. Білодіда, М.А. Жовтобрюха та ін. – К.: Наук. думка, 1967. – С. 68-76.

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

А.М.Киливник

Анотація. У статті висвітлюються питання використання активних методів навчання в контексті формування навичок самоорганізації майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: активні методи навчання, культура самоорганізації, педагогічні умови, тренінг.

Аннотация. В статье освещены вопросы использования активных методов обучения в контексте формирования навыков самоорганизации будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: активные методы обучения, культура самоорганизации, педагогические условия, тренинг.

Summary: The article depicts the problems of using the active methods of education which promote the formation of self-organizational skills of future teachers of primary school.

Key words: active methods of education, culture of self-organization, pedagogical conditions, training.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день є актуальним питання самоорганізації майбутніх учителів. Значні зміни в системі освіти вимагають нових підходів до навчально – виховного процесу в початковій школі. Постає проблема не тільки фахової підготовки майбутніх учителів з формування у них навичок самоорганізації, а й уміння передати ці властивості школярам, починаючи з першого уроку в школі. Як ніколи, на якість підготовки майбутнього педагога впливає умова максимального наближення навчального процесу до практичної сфери діяльності вчителя початкових класів. І саме підготовка фахівця з відповідним рівнем компетентності та кваліфікації (з урахуванням особливостей розвитку українського соціуму) вимагає продуманого оновлення традиційних методів навчання в закладах освіти.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема пошуку і вдосконалення методів та прийомів активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів є актуальною для багатьох дослідників. Підвищенню ефективності процесу навчання присвячені праці таких вітчизняних науковців, як: А.Алексюка, В.Онищука, Ю.Чабанського та ін. Значний вплив на дослідження з даної тематики мають напрацювання зарубіжних учених: Т.Берда, М.Коула, Ж.Піаже, Г.Сайкса.

Питання поширення активних методів навчання розробляють провідні вітчизняні спеціалісти Г.Каніщенко, Ю.Сурмін, В.Чуба, П.Шеремет та зарубіжні фахівці С.Бекер, Дж.Б'юлер, Д.Робін. Згідно з їхніми дослідженнями – активні методи навчання є такою формою організації освітнього процесу, яка заснована на психолого – педагогічних людських взаємостосунках та взаємодії. В такій діяльності чільне місце відводиться групі студентів, які, обговорюючи питання, сперечаються і погоджуються між собою, стимулюють і активізують один одного. При використанні цих методів сильніше за все на інтелектуальну активність впливає дух змагання, який проявляється, коли люди колективно шукають істину. Класичними методами є: 1) евристична бесіда, 2) метод дискусії, 3) „мозковий штурм”, 4) метод „круглого столу”, 5) метод „ділової гри”, 6) конкурси практичних робіт (творчих проєктів) з подальшим їх обговоренням і інші [1-8].

Активні методи навчання – один із важливих напрямів сучасних педагогічних досліджень. Проблема їх пошуку для активізації навчально – пізнавальної діяльності майбутніх учителів порушується у різний час різними авторами. Пропонуються різноманітні варіанти їх вирішення: збільшення обсягів викладеної інформації, її ущільнення і прискорення процесів зчитування; створення особливих психологічних і дидактичних умов навчання; посилення контрольних форм і управління навчально–пізнавальною діяльністю; широке використання технічних засобів. Але проблема впровадження активних методів і прийомів навчання майбутніх учителів потребує подальших розробок у сфері її поширення та активізації.

Мета статті полягає у висвітленні питання використання активних методів навчання в контексті формування навичок самоорганізації майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Перед тим, як ми розглянемо ефективність активних методів навчання для формування культури самоорганізації майбутніх учителів, варто з'ясувати генезу цього терміну. За визначенням академіка НАПН України У.Гончаренка, культура – це „сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю" [2, с.182]. Самоорганізація – а) визначає процеси (явища), які пов'язані зі зміною структури і забезпеченням узгодженої поведінки системи завдяки наявності внутрішніх зв'язків і контактів із зовнішнім середовищем;

б) процес, у ході якого створюється, відтворюється чи вдосконалюється організація складної динамічної системи: процеси самоорганізації можуть відбуватись лише в системах, що володіють високим рівнем складності й значною мірою кількісних елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а ймовірний характер (жива клітина, організм, біологічна популяція, біогеоценоз, людський колектив тощо). Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови наявних та утворення нових зв'язків між елементами системи. Відмінна риса процесів самоорганізації – їх цілеспрямований, але разом з тим і природний, спонтанний характер [5, с.58].

в) інтегральна сукупність природних і соціально набутих властивостей, втілена в усвідомлені особливості волі та інтелекту, мотивів поведінки і реалізована в упорядкованості діяльності та поведінки. Це показник особистісної зрілості. Першою ознакою високої самоорганізації слід вважати активне самоусвідомлення себе як особистості. І якщо процес самовиховання переважно спрямований у майбутнє, то самоорганізація припускає, що цей процес відбувається в даний час. Одним із показників розвитку самоорганізації є відповідність життєвих виборів (професії, друзів, хобі і т. д.) індивідуальним особливостям особистості.

Аналіз останніх дає можливість визначитись, що за основу дослідження соціально-психологічних якостей майбутнього вчителя початкових класів у період їхнього професійного становлення можна послугоуватись третім варіантом потрактування самоорганізації (в). Об'єднання трьох базових понять – культура, самоорганізація і майбутні вчителі початкових класів – дає нам наступне визначення. Культура самоорганізації майбутнього вчителя початкових класів – це система ціннісних орієнтацій, поведінки, світогляду, знань, умінь та навичок, що забезпечують цілеспрямовану й результативну діяльність з метою задоволення особистісних і професійних потреб. Особливістю культури самоорганізації вчителя саме початкових класів є те, що одним із найважливіших його професійних обов'язків є формування навичок самоорганізації в молодших школярів, починаючи з перших днів навчання в школі. А для формування таких навичок в учнів майбутній учитель має сам володіти ними досконало. І найефективніший спосіб прискорення цього процесу – використання саме активних методів навчання (АМН) [1-8]. Конструктивні активні методи забезпечують умови для побудови єдиної логіки створення і розгортання змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. У той самий час охоплюються всі головні напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи АМН. Науковий контекст АМН полягає в тому, що:

- використовуючи їх, викладач запроваджує гнучкі алгоритми, які передбачають проектування процесу в контексті формування навичок самоорганізації з елементами педагогічного експерименту, пошуку;

- на відміну від традиційних форм навчання, тут маємо модель навчального процесу для ВНЗ, яка зумовлює структуру та зміст становлення професійної культури самоорганізації майбутніх учителів, з урахуванням особистісних рис характеру та інтелектуальних можливостей;

- реалізується принцип цілісності та системності, які дають змогу гармонійно поєднати всі компоненти професійної культури самоорганізації.

Для формування навичок самоорганізації використовуємо таку послідовність упровадження та вивчення АМН:

1 етап: пропедевтичний – передбачається оволодіння досвідом діяльності та системою невербальних знань з інтуїтивним ресурсом фахівців навчально – виховного профілю освіти молодших класів.

2 етап: систематизації узагальненого досвіду – маємо дидактичну адаптацію невербальних знань практичних фахівців викладачами та науковцями вищої школи у вербальній формі, а саме: лекції, статті, підручники.

3 етап: трансформації узагальнених знань – реалізація передавання знань студентам, які опрацьовують запропонований матеріал і оцінюють можливість його використання для майбутньої професії.

4 етап: перетворювальний – здійснюється набуття професійного досвіду (звички, стереотипи, цінності та спосіб поведінки) через адаптацію отриманої інформації завдяки спеціальним системам форм, методів, засобів.

У процесі формування різних компонентів культури самоорганізації майбутніх вчителів ми використовуємо три ефективні і основні форми роботи: лекційну, ігрову та тренінгові (табл.1).

Таблиця 1

Форми АМН розвитку навичок самоорганізації

Когнітивний компонент	Поведінковий компонент	Афективний компонент
ЛЕКЦІЇ: а) візуалізації; б) діалогічна; в) проблемна; г) з аналізом конкретних ситуацій.	СЕМІНАРИ: а) ділові ігри; б) рольові ігри; в) організаційно – діяльнісні методи; г) мозковий штурм.	ТРЕНІНГИ: а) впевненості в собі; б) креативності; в) особистісного росту; г) розвитку навичок самоорганізації

Було проаналізовано ефективність використання (сприймання та можливість використання на практиці) у навчальному процесі майбутніх учителів початкових класів активних методів навчання. Результати досліджень надано в зведеній таблиці (табл.2)

Таблиця 2

Контекст ефективності форм АМН

№	Назва форми використання АМН	Контекст запропонованої форми активних методів навчання	Ефективність (у %)
А	Формування когнітивного компоненту самоорганізації (Лекції)		
01	Лекція – візуалізація	Лекція з використанням візуальних матеріалів і технічних засобів її представлення (схеми, таблиці, опорні конспекти), мультимедійні засоби навчання.	24%
02	Проблемна лекція	Активізація мислення студента здійснюється за допомогою створення проблемних ситуацій – постановка проблеми, проблемне завдання і т. ін.	25%
03	Лекція - діалог	Найпоширеніша форма активного залучення, що передбачає контакт викладача з аудиторією.	19%
04	Лекція з аналізом конкретних ситуацій	Метод навчання, застосування якого передбачає осмислення реальної життєвої ситуації. За таких умов сама проблема не має однозначного розв'язання.	28%
Б	Формування поведінкового компоненту самоорганізації (Семінари)		
05	Ділова гра	Форма відтворення соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем, відносин, характерних для даного виду практики. Ділова гра передбачає розгляд спеціальних ситуацій, що відтворюють умови професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.	64%
06	Рольова гра	Форма організації педагогічного процесу, що полягає у виконанні її учасниками різних ролей, значущих для них у повсякденному житті. Зміст рольової гри визначається тим, що людина „приймає” певну соціальну роль і демонструє поведінкові моделі, які суб'єктивно відповідають її сприйманню ролі.	65%

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

07	Організаційно-діяльнісна гра (ОДГ)	Одна з ігрових форм, спрямованих на проектування і створення нових типів організації колективної мислєдіяльності. Складається через цілепокладання, побудову програм її реалізації, рефлексію діяльності та оцінювання отриманого результату. Мета ОДГ – створити для студентів освітній простір, де під освітою розуміється вихід за межі уявлень і своїх умінь [6].	66%
08	Мозковий штурм	Це метод, який дає змогу за короткий строк отримати велику кількість ідей, що так чи інакше належать до поставленого завдання. Потім, після ретельного аналізу висунутих пропозицій, визначається потрібне рішення. В основі лежить принцип „відкладеного обговорення”, який вчить думати вголос і бути не критично прийнятим іншими учасниками процесу спільного творення. Важливим є створення відповідного психологічного настрою на роботу та підтримання її по ходу розвитку всього творчого процесу. Також обов’язкова фіксація всіх ідей на дошці чи листках (ватмані). Можливе проведення підготовчих релаксаційних вправ та процедур перед мозковою атакою.	70%
В	Формування афективного компоненту самоорганізації (Тренінги)		
09	Тренінг впевненості в собі	Це альтернативна форма навчання, внаслідок якої теоретичні знання і практичні навички засвоюються в комплексі. У даному тренінгу формується впевненість у своїх силах і можливостях.	82%
10	Тренінг креативності (творчості)	Формулювання завдань тренінгу забезпечує цілеспрямовану подачу матеріалу, що включений в навчальну програму, але з точки зору творчого підходу до нестандартних завдань.	88%
11	Тренінг особистісного зростання	Тренінг формування і присвоєння способів „правильної” поведінки та дій, через напрацювання методів подолання типових життєвих та професійних ускладнень.	92%
12	Тренінг розвитку навичок самоорганізації	Авторський тренінг, у якому формуються необхідні здібності та навички, що необхідні для трансформації самоорганізації майбутніх учителів початкових класів в уміння передавати отримані знання та досвід своїм учням.	95%

Дана таблиця підтверджує багаторічні дослідження ефективності різних АМН. Так відносно невисоку активність має така форма навчання, як лекція – „стандартна” має „ККД” – 5- 20%, запропоновані різновиди мають більші показники (від 19% до 28%) за рахунок активізації групової взаємодії студентів – майбутніх учителів. Більш високий потенціал мають такі форми використання АМН, як ділові та рольові ігри (64% - 65%), організаційно – діяльнісна гра (ОДГ) до 66%, та мозковий штурм – 70%. Це відбувається за рахунок створення певної інтелектуальної „конкуренції” та включення резервів власної творчості. І найбільш висока ефективність використання АМН характерна для тренінгів (82% - 95%), тому що для цієї форми роботи є характерною підвищена працездатність учасників за рахунок створення відповідних специфічних умов, які унеможливають позицію спостерігача процесу, підвищений емоційний фон та постійне порівняння, рефлексія – „Як мені з цими знаннями та досвідом бути в реальному житті?”

Авторський тренінг на тему самоорганізації має робочу назву: „Формування та розвиток навичок самоорганізації у майбутніх учителів”. Він розрахований на 3 дні (по 3 пари в день – 18 годин), і відбувається за наступним планом: 1 день: 1) знайомство з темою тренінгу; 2) правила і сетінг роботи групи; 3) тестування щодо самоорганізації; 4) робота з власними та професійними цілями; 5) заключна рефлексія.

2 день: 1) ранкова рефлексія; 2) робота з власними сильними сторонами; 3) мозковий штурм на тему: „Що покращує нашу самоорганізацію?”; 4) робота над методикою: „Мої професійні пріоритети”; 5) заключна рефлексія.

3 день: 1) ранкова рефлексія; 2) структура самоорганізації; 3) рольова гра: „Самоорганізація вчителя”; 4) виставлення професійних пріоритетів майбутніми вчителями; 5) ресурсні та релаксаційні техніки для покращання самоорганізації; 6) підведення підсумків тренінгу та подальші рекомендації.

Аналізуючи дану таблицю, можна виділити ряд відмінних особливостей активного навчання:

1) Активізація мислення, коли учасник проявляє певні види активності незалежно від власного бажання.

2) Достатньо тривалий час включений у навчальний процес, активність при цьому значна, тривала і стійка (тобто впродовж усього заняття).

3) Самостійне творче напрацювання рішень підвищує ступінь мотивації і емоційності майбутніх учителів.

4) Постійна взаємодія студентів та викладачів завдяки прямим і зворотним зв'язкам. Значний інтерес у професійній освіті мають АМН, суть яких – у створенні дидактичних і психологічних умов, що сприяють виявленню інтелектуальної, особистісної і соціальної активності майбутніх учителів у розрізі формування навичок самоорганізації освітян.

Висновки. 1. Проведене нами дослідження підтверджує, що активізація методів навчання виступає важливою умовою формування навичок самоорганізації майбутніх учителів початкових класів.

2. Аналіз ефективності того чи іншого активного методу навчання опирається на практичні дослідження сприйняття даної форми роботи студентами – майбутніми вчителями, на бажання і можливість використовувати отримані знання та власний досвід у своїй педагогічній практиці.

3. Широкий діапазон ефективності активних форм навчання від 9% до 88% лише підтверджує необхідність комбінування запропонованих методик для підвищення рівня професіоналізму загалом і навичок самоорганізації в конкретному випадку.

4. Подальший науковий пошук автора буде спрямований на створення нових форм активізації навчання майбутніх педагогів та формування у них навичок самоорганізації як умови високого професіоналізму вчителя початкових класів.

Література

1. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання / Г. Г. Ващенко. – К. : Укр. вид. спілка, 1977 – 441 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Довідкове видання. – Київ: „Либідь”, 1997. – 374 с.
3. Дудченко В.С. Инновационные игры, методика, теория и практика / В.С. Дудченко: - Таллин: Палтус. – 1989. – 102 с.
4. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с.
5. Козловська І.М. Словник – довідник педагога – науковця / І. М. Козловські. – Львів, „Сполом”, 2006. – 58 с.
6. Попов С. Организационно – деятельностная игра: мышление в «зоне риска» / С. Попов // Кентавр. – 1984. - № 3. – 298 с.
7. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
8. Яценко Т.С. Активная социально – психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К. : „Освіта”, 1993. – 208 с.

ТВОРЧИЙ ХАРАКТЕР ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

Г.Г.Кіт

Анотація. У статті дана характеристика творчої дослідницької діяльності, зокрема, особливостей її здійснення учасниками педагогічного процесу.

Ключові слова. Дослідницька діяльність, творчість, педагогічний процес.

Аннотация. В статье дана характеристика творческой исследовательской деятельности, в частности, особенности ее осуществления участниками педагогического процесса.

Ключевые слова. Исследовательская деятельность, творчество, педагогический процесс.

Annotation. The article deals with the description of creative research activity. Features of realization of creative research by the participants of pedagogical process are characterized specifically.

Key words: research activity, creation, pedagogical process.

Постановка проблеми. На рубежі ХХ – початку ХХІ століття значно зростає роль науково-пізнавальної діяльності в контексті творчого розвитку особистості, яка є могутнім фактором розвитку економіки, суспільного прогресу. За останніми даними ЮНЕСКО, учні українських шкіл володіють достатніми знаннями з основ наук, навіть перемагають на предметних олімпіадах, однак розвиток творчого інтелекту у них суттєво відстає. Отже, знання самі по собі не забезпечують розвиток, навіть інтелектуальний. Знання є лише базою, основою для розвиваючого навчання, його проміжним, але не підсумковим результатом. Тому навчання повинно бути орієнтовано на розвиток особистості, на реалізацію її потенційних можливостей. Домінування знань має бути замінене домінуванням особистості, людиноцентризмом, що передбачає розвиток особистості, так званий “культ особистості”, її самотворення, самоствердження, самореалізацію. В контексті цього все більшу роль відіграє пошуково-дослідницька функція освіти. Особливо посилюються вимоги до наукової компетентності працівників у сфері професійної педагогіки, які мають забезпечити творчий характер дослідницької діяльності в освітніх закладах, ініціювати залучення до наукових пошуків усіх учасників педагогічного процесу.

Аналіз наукових досліджень. Теоретичний аналіз літератури показав, що дослідницька діяльність обґрунтовується в цілому ряді спеціальних робіт (С.І.Архангельський, В.І.Загвязінський, І.О.Зимня, Н.В.Кузьміна, М.І.Махмутов, О.М.Новиков і багато інших). Автори розкривають змістову сторону дослідницької діяльності (роботи), визначають її структуру, рівні, етапи, методи, засоби реалізації. Наукове дослідження розглядається як суб’єктивний процес отримання нових наукових знань вченим-дослідником або науковим колективом.

Предметом особливої уваги як учителів-практиків, так і вчених була проблема творчої пошуково-дослідницької діяльності педагогів. На дослідницький характер педагогічного процесу вказували Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервег, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський. Дослідницька діяльність у педагогіці знайшла висвітлення у працях Ю.К.Бабанського, С.У.Гончаренка, В.І.Загвязинського, В.А.Кан-Калика, С.М.Мартиненко, О.Я.Савченко та багатьох інших дослідників.

Мета статті полягає в обґрунтуванні творчого характеру дослідницької діяльності, особливостей її здійснення в освітньо-виховних закладах, необхідності залучення до наукових пошуків усіх учасників педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу. Щоб обґрунтувати творчий характер дослідницької діяльності в педагогічному процесі, звернемось до основних характеристик дослідницької діяльності в цілому.

Учені схильні розглядати дослідження (дослідницьку діяльність) в широкому контексті інформаційного простору, де сама діяльність є процесом, способом вираження активності суб’єкта. Під дослідницькою діяльністю розуміють (зокрема, І.О.Зимня): процес взаємодії, активності суб’єкта діяльності з об’єктами оточуючої дійсності; форму активності суб’єкта, яка в дослідницькій діяльності проявляється на всіх рівнях розвитку суб’єкта: пізнавальному, свідомому, інтелектуальному, поведінковому, соціальному.

Тому дослідницьку діяльність слід вважати специфічною формою активності суб'єкта, в якій достатньо повно і системно розвиваються його індивідуально-психологічні особливості як дослідника, а, отже, специфічним видом людської діяльності.

Специфічна особливість дослідницької діяльності, як і загалом людської діяльності (за С.Л.Рубінштейном), полягає в тому, що вона свідомо і цілеспрямована, викликана відповідними потребами, які є передумовами її здійснення. Крім того, для неї характерні і інші важливі ознаки, зокрема, предметність, вмотивованість, цілепокладання, усвідомленість.

Предметність відображає один із основних елементів змісту дослідницької діяльності. По предмету розрізняють і називають види діяльності, серед яких вагоме місце належить педагогічній діяльності, яка є предметом розгляду у представленій нами статті.

Предмет діяльності – це те, на що спрямована діяльність. Однак не менш важливим аспектом є те, заради чого здійснюється ця діяльність. І пояснення цьому знаходимо в опредметненій потребі, що стає внутрішнім мотивом діяльності. Отже, для дослідницької діяльності особливо важлива вмотивованість, тому що мотивація регулює, контролює її здійснення, визначає спрямованість суб'єкта дослідницької діяльності.

Мотив обумовлює мету діяльності. Звідси дослідницька діяльність має бути ціленаправленою, в її основі закладене цілепокладання, яке співвідноситься з усвідомленістю як базовою характеристикою людської діяльності. Успіх дослідницької діяльності значною мірою зумовлений активністю суб'єкта, яка допомагає йому в розвитку, у здійсненні пізнавальної діяльності, у реалізації творчих потенцій. Адже творча активність є логічним завершенням взаємопов'язаних, структурно упорядкованих дій, які відображають поступальний характер ускладнення активності як важливої характеристики діяльності: активність – психічна активність – розумова активність – інтелектуальна активність – пізнавальна активність – дослідницька активність – творча активність.

Важливе місце в характеристиці творчої дослідницької діяльності посідають окремі її дії, оскільки саме вони визначають її компонентний склад. Основними компонентами будь-якої діяльності, на думку вчених, є сенсорні, мислительні та виконавські дії. Всі вони є важливими і в реалізації дослідницької діяльності, однак слід особливо наголосити на мислительних (інтелектуальних) діях, без активного застосування яких здійснення дослідницької діяльності не можливе. Видатний психолог С.Л.Рубінштейн наголошував, що мислительні дії або операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, абстрагування тощо) виникли як практичні операції і лише згодом стали операціями теоретичного мислення. Пізнаючи навколишню дійсність, людина отримує змогу взаємодіяти з нею, впливати на неї, і, навпаки, змінюючи оточення, людина краще пізнає його, усвідомлює його переваги та недоліки. “Мислення не просто супроводжується дією чи дія мисленням; дія – це первинна форма існування мислення. Первинний вид мислення – це мислення в дії і дією, мислення, яке здійснюється в дії і в дії виявляється” [5, с.62]. Обґрунтовуючи творчий характер дослідницької діяльності, слід враховувати, що вона може здійснюватися на різних рівнях її ієрархії [3, с.90]: операційному, тактичному, стратегічному.

На *операційному рівні* дослідницької діяльності людина виконує лише окремі технологічні операції, освоює ті дії, операції, без яких дослідницька діяльність не може бути здійснена, зокрема, мислительні (інтелектуальні), рецептивні (сенсорні) дії.

Тактичний рівень передбачає виконання повного технологічного процесу дослідницької діяльності, використання всіх наявних засобів і способів її реалізації, вимагає наявності у дослідника здатності до швидкого орієнтування у нових умовах, володіння загальними алгоритмами раціональної побудови дій і їх послідовності, уміння планувати дії, користуватися довідковою літературою, розподіляти ролі при організації колективної діяльності тощо. На тактичному рівні розвивається пізнавальна активність суб'єктів дослідницької діяльності, яка дозволяє передбачати результати дослідницьких дій, проектувати, програмувати діяльність.

На *стратегічному рівні*, як зазначає О.М.Новиков, відбувається осмислення, теоретичне обґрунтування подальшого практико-орієнтованого розвитку дослідження. Поряд з оволодінням операційним і тактичним рівнями даний рівень вимагає розвитку важливих особистісних якостей дослідника: високорозвинених пізнавальних умінь, творчої активності, уміння самоаналізу процесу і результатів діяльності, широкого кругозору, комунікабельності тощо.

Характерні для педагогічного дослідження дії можна поділити на блоки, які відповідають конкретним умінням:

- уміння працювати з першоджерелами: бібліографічні дії, робота з каталогами, з довідковою, періодичною літературою, використання різних форм запису змісту прочитаного, структурування і систематизація викладеного матеріалу;

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

- уміння спостерігати педагогічні явища (факти): вибір об'єкта спостереження, визначення мети і завдань спостереження; проведення спостереження, фіксація та аналіз даних, отриманих у результаті спостереження;

- уміння аналізувати педагогічні явища (факти): розчленування досліджуваного явища на складові елементи, порівняння, співставлення, синтез, встановлення взаємозв'язку;

- уміння аналізувати педагогічні ситуації, складати і розв'язувати педагогічні задачі, формулювати проблеми, перевіряти ефективність рішень;

- уміння формулювати гіпотезу, аналізувати і оцінювати дані, на яких будується припущення, проводити пошуковий експеримент, уточнювати, спростовувати чи підтверджувати гіпотетичні положення;

- уміння розробляти технології і методики експериментальних дій, проводити експеримент, обробляти і узагальнювати його результати, підводити підсумки експериментальної роботи;

- уміння узагальнити матеріал у вигляді звіту, реферату, доповіді, повідомлення, статті, курсової чи дипломної роботи, кандидатської або докторської дисертації.

Представлені дії, згідно дослідження О.А.Шашенкової, поділяються:

- інтелектуальні (без яких неможлива дослідницька діяльність);

- інформаційно-рецептивні (дії з науковою інформацією);

- проектно-цільові (спрямовані на організацію дослідження);

- інформаційно-продуктивні (спрямовані на проведення і обробку даних дослідження);

- продуктивні (спрямовані на фіксацію результатів проведеного дослідження).

Це дає змогу виділити основні сторони дослідницької діяльності на основі використаних у процесі її реалізації дій: інтелектуально-дослідницьку, інформаційно-рецептивну, продуктивну.

Інтелектуально-дослідницька сторона включає власне інтелектуальні операції і власне дослідницькі дії, серед яких обов'язковими є аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, систематизація, постановка мети та завдань, визначення об'єкта і предмета дослідження, висування гіпотези, вибір методів дослідження. Саме вони забезпечують цілеспрямованість дослідження, його проектування, конструювання.

Інформаційно-рецептивна сторона дослідницької діяльності включає дії, пов'язані із смисловою інтерпретацією отриманих результатів (спостереження, сприймання і осмислення інформації на основі застосування, зокрема, інноваційних технологій читання, бібліографічні дії, використання способів короткої фіксації змісту (реферування, анування, конспектування тощо). Вона є обов'язковим компонентом дослідницької діяльності, передбачає постійну роботу з науковою літературою, забезпечує глибоке проникнення в зміст потрібної інформації, виділення і усвідомлення основних фактів, теорій, ідей, положень, їх аналіз, фіксацію, роботу з комп'ютером.

Продуктивна сторона передбачає застосування таких дій, як проведення дослідження, обробка, в т.ч. кількісний і якісний аналіз, статистична обробка його даних, інтерпретація результатів, складання плану, підготовка тексту наукової роботи.

Теоретичний аналіз творчої дослідницької діяльності засвідчує її багатоаспектний, багатоетапний характер. Процес педагогічного дослідження включає аналіз наукової, навчально-методичної літератури, першоджерел, передового педагогічного досвіду, організацію і проведення дослідно-експериментальної роботи, апробацію, висвітлення основних отриманих результатів у наукових публікаціях, підготовку наукової роботи та її захист.

Важливо, щоб пошукова робота була актуальною, перспективною, базувалась на сучасних наукових положеннях, спрямовувалась на конкретні, практично доцільні рішення, щоб сприяла перетворенню дійсності і супроводжувалась глибоким аналізом проміжних і підсумкових результатів (М.Н.Скаткін), щоб ставала базою для ефективних педагогічних рішень і рекомендацій.

Орієнтація на формування творчої особистості, здатної до наукових пошуків, інноваційних перетворень, прийняття нестандартних рішень вимагає наповнення освітньо-виховного середовища елементами дослідництва, залучення всіх учасників педагогічного процесу до наукової творчості. Найбільш перспективною вважається та система навчання, за якою вчитель перетворюється з авторитарного транслятора готових ідей на педагога-методолога, організатора, натхненника інтелектуального і творчого потенціалу учня, а учень стає активним учасником, суб'єктом процесу навчання, власного самотворення.

Як відомо, у переважній більшості дитина приходить до школи з інтересом і бажанням вчитися, однак незабаром цей інтерес згасає. Часто успішно навчаючись у початкових класах, дитина починає відставати у старших. Шукаючи причини таких явищ, психологи виділяють як одну із них – недостатній розвиток здібностей до самостійних досліджень. Надмірне захоплення діями за готовим

зразком, характерне для практики навчання молодших школярів, досить небезпечно, оскільки орієнтує на механічне запам'ятовування, а не на творчі роздуми. Це спричиняє затримку розвитку активної діяльності дітей, а також таких якостей їх мислення, як глибина, критичність аргументованість, гнучкість тощо. Шкільне навчання щоденно дає відповіді на непоставлені дітьми запитання, що перетворює допитливих “чомучок” в сіру, безініціативну, байдужу масу. виправити цю ситуацію може дослідницький підхід у навчанні. На думку багатьох педагогів, застосування дослідницьких методів і прийомів у навчанні відзначається високою ефективністю саме для поглиблення інтересу учнів до пізнавальної та творчої діяльності, для формування у них відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні світу.

Дослідницьке навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на одержанні учнями нових знань і умінь за допомогою вирішення теоретичних і практичних проблем. Сутність дослідницького навчання, яке є необхідним елементом освітнього процесу уже в початковій школі, становить створення учителем ланцюга дослідницьких ситуацій у різних видах навчальної діяльності учнів і керування їх розумово-пошуковою діяльністю за утворення нових знань, поглядів та алгоритмів логічного мислення шляхом самостійного або колективного дослідження навчальних проблем. Мета застосування дослідницької діяльності в навчанні – набуття учнями досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь, творчого потенціалу і на цій основі формування активної, компетентної творчої особистості.

Ефективність дослідницької роботи учнів значною мірою залежить від кваліфікованого педагогічного керівництва. Вчитель, орієнтуючи навчання на застосування дослідницьких методів, має враховувати, що схильність учнів до дослідницької діяльності значною мірою індивідуальна. Про це свідчить своєрідність розвитку їхніх пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, психічних процесів, працьовитості, волі тощо. Отже, педагогічне керівництво має здійснюватися з урахуванням особистісного інтересу та можливостей школяра, без втручання у власне дослідницький процес, залишаючи за ним право вибору як поля, так і методів та альтернативних варіантів дослідження.

Дослідницька практика передбачає співтворчість юного дослідника і вчителя, побудовану на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самостійності особистості дитини, на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності. Лише за наявності доброзичливих партнерських стосунків створюється сприятливий психологічний мікроклімат, який позитивно впливає на розвиток індивідуальності дитини та її самореалізацію.

Таким чином, пошуково-дослідницька діяльність учнів за умови умілого педагогічного керівництва об'єднує завдання навчання із завданням стимулювання саморозвитку особистості, що сприяє вихованню інтелектуальної, моральної, творчої культури, життєвому самовизначенню, формуванню досвіду соціальних відносин та спілкування. Отже, вирішуються першочергові завдання сучасної школи – не просто давати знання, а й організувати навчання, здатне підготувати учнів до перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу.

Усвідомлення сутності дослідницької діяльності, передумов та перспектив розвитку сучасної педагогічної науки, оволодіння дослідницькими діями можливе лише за умов спеціально організованого навчання.

Організація дослідницького навчання учнів має будуватися на основі виділення основних дій у структурі пізнавальної діяльності, а саме: виявлення відомих фактів, узагальнення, співставлення їх із собою і з новими фактами; порівняння і співставлення; індуктивний умовивід; використання знань у новій ситуації; пояснення нових позицій; встановлення багатоманітності явищ, їх систематизація. Підготовка студентів педагогічних ВНЗ до науково-педагогічної діяльності передбачає наступні дії: формулювання конкретного педагогічного завдання, визначення умов ефективності його вирішення; опис, пояснення, обґрунтування завдання; формулювання проблеми, знаходження та використання адекватних методів педагогічного дослідження; пошук, відбір, зберігання і використання інформації, робота з бібліотечними фондами; спостереження, порівняння, аналіз, систематизація педагогічних явищ і фактів, аргументація; стилістична обробка матеріалу.

Спеціально організована і систематична науково-дослідницька діяльність відіграє важливу роль у формуванні творчої особистості майбутнього педагога. З перших років навчання у ВНЗ кожен студент повинен брати участь у наукових пошуках, у планових дослідженнях своїх викладачів, у впровадженні досягнень педагогічної науки в освітянську практику. Науково-дослідна робота студентів педагогічних ВНЗ має спрямовуватися, перш за все, на розвиток у майбутніх педагогів нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для творчого вирішення навчально-виховних завдань у школі. Набуття

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

досвіду дослідницької праці в рамках професійної підготовки може стати початком серйозних наукових пошуків та перетворитися у справу життя педагога.

Саме такі педагоги, які володіють потужним дослідницьким потенціалом, готові до реалізації інноваційних проектів, застосування найбільш продуктивних і водночас гуманних методів і форм роботи. Творчий педагог-дослідник з неординарним мисленням, який безупинно прагне професійного самовдосконалення, розв'язуючи нагальні проблеми освіти і виховання, – головний атрибут сучасної школи. Його постійний творчий пошук, дослідницька сміливість, здатність переосмислювати власний досвід, аналізувати реалії й спрямовувати свою діяльність на перспективні дії употужнюють педагогічний процес, роблять його більш ефективним і результативним. Дослідництво учителя, яке залучає в свою орбіту науково-пізнавальні пошуки учнів, забезпечує практичне розв'язання найважливіших проблем навчання і виховання, а згодом і актуальних проблем соціально-економічного життя, суспільної практики.

Висновки. Дослідницька діяльність була і ще більшою мірою буде найважливішим елементом педагогічної теорії і практики. Педагогічний процес, дотримуючись орієнтації на формування творчої особистості, має базуватись на творчій пошуково-дослідницькій діяльності як педагогів, так і учнів, що налаштовуватиме їх на подвижництво, самореалізацію у професійній сфері і життєтворчості.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Загвязинский В. И. - М. : Изд. центр "Академия", 2006. – 176 с.
3. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации проведения: Экспериментальная учебная авторская программа. – 2-е изд. / И. А. Зимняя. – М., 2000.
4. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. М. Новиков – М., 1996.
5. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования / М. Н. Скаткин – М., 1986.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2х т. - Т.1. / С. Л. Рубинштейн. - М. : Педагогика, 1989.
7. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения : [Монография] / Е. А. Шашенкова – М. : АПКИППРО, 2005. – 132с.

УДК 372

АНАЛІЗ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВСТУПУ ДО ШКОЛИ В УКРАЇНІ (1900-1970 РР.)

Н.Л.Клочко

***Анотація.** У статті систематизовані основні фактори реформування початкової освіти в Україні (1900-1970 рр.), що найбільше впливали на розв'язання проблеми вступу дитини до школи.*

***Ключові слова:** система шкільної освіти, початкова освіта, державна освітня політика, реформування початкової освіти, історико-педагогічні передумови, українська школа, вступ до школи.*

***Аннотация.** В статье систематизированы основные факторы реформирования начального образования в Украине (1900-1970 гг.), которые больше всего влияли на решение проблемы начала школьного образования.*

***Ключевые слова:** система школьного образования, начальное образование, государственная образовательная политика, реформирование начального образования, историко-педагогические предпосылки, украинская школа, начало школьного обучения.*

***Annotation.** In the article the author systematizes basic factors of reformation of primary education in Ukraine (1900-1970), that most influenced on the decision of problem of children's preparation to school.*

***Keywords:** system of school education, primary education, public educational policy, reformation of primary education, historical and pedagogical pre-conditions, Ukrainian school, children's preparation to school.*

Постановка проблеми. Ретроспективний і системно-концептуальний аналіз реформування початкової освіти України в ХХ столітті з урахуванням суспільно-політичних, економічних і педагогічних детермінант (зміна освітньої парадигми, втіленої у відповідних законодавчо-нормативних документах, стан шкільної освіти, розвиток громадсько-педагогічної думки,

педагогічної науки) дав змогу систематизувати фактори, що найбільше впливали на вирішення проблеми вступу дитини до школи. Зміст принципу наступності зумовлений історично, тобто відбиває загальну концепцію розвитку системи початкової освіти в кожен окремий період, виділений нами: 1900-1940 рр. – початок масової шкільної освіти в Україні; 1940-1964 рр. – реформування системи початкової освіти в період посилення трудового навчання; 1964-1970 рр. – реформування системи освіти в період підвищення теоретичного рівня початкового навчання.

Аналіз наукових досліджень. Наукові дослідження, представлені працями Л.Бондар, М.Гриценка, П.Дроб'язка, М.Лисенка, О.Любара, Н.Побірченко, О.Савченко, С.Сисоєвої, О.Сухомлинської, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Д.Федоренка, А.Черкашина, М.Ярмаченка та ін., розкривають проблеми освітньої політики, загального шкільництва, розбудови національної освіти, ідеї української національної школи.

Метою даної статті є систематизуючий аналіз факторів реформування системи початкової освіти в Україні, що найбільше впливали на розв'язання проблеми вступу дитини до школи.

Виклад основного матеріалу. Соціальні зрушення й потреби економіки, зростаюча невідповідність розвитку шкільної освіти суспільним потребам початку ХХ ст., а також розвиток нових ідей щодо навчання і виховання дітей у вітчизняній та зарубіжній педагогіці призвели до реформування початкової шкільної освіти.

Проекти реформ ґрунтувалися на передових педагогічних принципах [1]: демократичний (деполітизація, децентралізація управління освітою, широка участь та врахування ідей громадськості в розробці освітніх документів, вибір методів навчання, функціонування різних типів навчальних закладів); єдиної школи (наступність усіх шкільних ланок, змісту освіти); рівного доступу до здобуття освіти (можливість здобуття середньої освіти усіма верствами суспільства); національний (врахування етнічних особливостей учнів, запровадження їхньої рідної мови навчання, обов'язкове вивчення російської мови); гуманістичний (повага та індивідуальний підхід до учня); трудовий (діяльний) – (активні методи навчання); зв'язок школи з життям; обов'язковість та безплатність навчання; виховний (трудова, розумова, естетична, моральна, фізична, патріотична виховання); соціальний (зв'язок людини з іншою людиною, організація праці в колективі, співробітництво); педоцентричний (зосередження освітньої політики на дитині); науковий (розробка змісту реформи на основі досягнень педагогічної науки).

Структура та організація навчально-виховного процесу – запровадження загального початкового обов'язкового безплатного навчання; створення єдиного типу демократичної, національної, природної школи, взаємозв'язок усіх шкільних ланок; надання прав і свобод учням, розвиток їхніх природних здібностей; скасування покарань і нагород; свобода приватної ініціативи; зближення сім'ї і школи.

Зміст освіти – спрямованість на здобуття учнями обов'язкової початкової освіти, що охоплювала гуманітарні та природничі знання; зближення класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти та розробка нових навчальних планів і програм; зв'язку з навколишнім середовищем учня; врахування принципу наступності; наближення до реалій життя і розробка на науковому, національному, виховному і трудовому (діяльному) принципах; концентричність побудови навчального матеріалу; проголошення метою освіти всебічного і гармонійного розвитку дитини відповідно до її природних здібностей; здійснення розумового, фізичного, естетичного, трудового та патріотичного виховання.

Методи навчання – активно-творчий, діяльний, трудовий, лабораторний (експериментальний), метод проектів, метод тестів (запозичені з європейської та американської школи, для індивідуалізації навчання та розвитку самодіяльності учнів).

Посилення виховної ролі школи – розумове, моральне, національне, громадянське, трудове, фізичне, естетичне; виховання на національних цінностях індивідуальності, творчого громадянина.

В ході дослідження з'ясовано, що на початку ХХ століття Міністерство народної освіти розробило план введення загальної елементарної освіти. Шкільний вік охоплював 4 роки (з 8 до 11 років), пройти навчання в початковій школі мали право всі діти після досягнення даного віку. І Всеросійська партійна нарада з питань народної освіти (1918 р.) визнала основною семирічну загальноосвітню трудову школу, яка охоплювала дітей віком від 8 до 15 років. Аналіз навчальних планів показав, що від дітей не вимагали спеціальної підготовки до систематичного навчання в школі. Це поєднувалося ще й з тим, що дошкільна система виховання тільки починала розвиватися і спроможна була охопити незначну кількість дітей. До 1944 р. вік учнів початкової школи залишався таким самим (8-12 років), однак помітно змінився навчальний план для 1 класу: об'єктивно

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

створював умови для більш складного навчання восьмирічних першокласників і точніше відповідав їхнім віковим можливостям, стимулював інтенсивний розумовий розвиток [4].

У процесі контрреформи відповідно до стратегічної мети – уніфікації української освітньої системи в загальнорадянську (1940-1965 рр.) було вилучено проголошені на початку ХХ ст. такі педагогічні принципи, як демократичний і педоцентричний, зміст деяких змінено: єдиної школи – в уніфіковану школу (єдині структура, зміст освіти, підручники, плани, розклад, методи і класно-урочна форма навчання, система оцінювання, єдиний підхід до оцінки фактів під час вивчення гуманітарно-природничих предметів тощо); національний – в інтернаціональний; релігійний – в атеїстичний. Провідними стають принципи централізації (державне регулювання сфери освіти, заборона приватних навчальних закладів); зв'язку школи з життям (підготовка учнів до суспільно корисної, продуктивної праці); політехнічний (поєднання вивчення основ наук, політехнічного навчання і трудового виховання) [3].

Охарактеризуємо коротко основні зміни. Структура та організація навчально-виховного процесу – встановлення на території України діючої в Росії державної системи освіти: дитячі садки, обов'язкова 4-річна початкова школа; запровадження єдиного шкільного режиму, п'ятибальної системи оцінювання знань дітей, посилення контролю за дисципліною тощо. Поступова реалізація загального обов'язкового початкового навчання.

Зміст освіти – посилення наукової складової; встановлення міжпредметних зв'язків; повернення до формальної концепції, виховуючого навчання; згорання українізації (вилучення національного компонента) та посилення ідеологізації русифікації, радянзації.

Виховання – формування гармонійно розвиненої, духовно багатой, морально чистої, освіченої, фізично досконалої, працьовитої людини.

Методи й форми навчання – класно-урочна система, екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках з метою активізації розумової, пізнавальної активності учнів.

З 1944-1945 навчального року запроваджується обов'язкове навчання дітей 7-річного віку в початкових школах. В цей період, як і в попередні, школа ще не ставила вимог щодо спеціальної підготовки дітей до систематичного навчання в процесі дошкільного (родинного і суспільного) виховання [5].

Повоєнний інтенсивний розвиток системи суспільного дошкільного виховання в СРСР і зниження віку вступу до школи потребували розв'язання нового завдання – попередньої підготовки дітей до шкільного навчання. Вже у 50-ті роки в педагогіці й психології були проведені дослідження шкільної успішності, в яких аналізувалась успішність першокласників, конкретизувались завдання підготовки дітей до школи. Одночасно з постановкою перед системою дошкільного виховання проблеми підготовки дітей до школи розроблялись і критерії, і системи показників, за якими можна було визначити готовність до навчання семирічних дітей, які вступали до школи [6].

Часткові перетворення у шкільній освіті 1966-1970 рр., регульовані відповідними партійними постановами, пояснюються передусім потребою змін в освітній галузі згідно з науково-технічним зростанням в умовах стагнаційних тенденцій суспільного розвитку. Позитивними тенденціями були: державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних і психологічних досліджень наукових проблем (диференціація та індивідуалізація навчального процесу, стимулювання пізнавальної активності учнів, поєднання у змісті освіти розвивальної і репродуктивної функцій освіти із збереженням матеріальної складової для підвищення ефективності навчального процесу, покращання умов для інтелектуального розвитку учнів та якості їхньої загальноосвітньої підготовки); негативними – „консервування” діючої шкільної системи, посилення ідеологічного компонента, стагнаційних явищ у навчально-виховному процесі.

Як засвідчив ретроспективний аналіз зазначеного періоду, часткові зміни здійснювалися за такими напрямками.

Структура та організація навчально-виховного процесу – переведення початкової шкільної освіти на трирічний термін навчання, запровадження факультативних занять; запровадження технічних засобів та програмованого навчання; поліпшення матеріально-технічної бази школи.

Зміст освіти розроблявся з метою підвищення якості навчально-виховного процесу на основі відповідності науково-технічному розвитку, поєднання формальної і матеріальної складових, подолання перевантаження учнів на трудовому, політехнічному принципах.

Методи навчання – активізація самостійної, пізнавальної активності учнів, творчого мислення.

Отже, „школа праці” та ідея її обов'язкової професіоналізації поступилися „школі навчання”, яка мала давати міцні знання.

В 60-ті роки в зарубіжній, а згодом і у вітчизняній психології проводились дослідження, спрямовані на вивчення можливостей дітей (починаючи з віку немовлят і далі – раннього, дошкільного і молодшого шкільного віку) засвоювати дії та знання, які до цього під час навчання і виховання дітей зазначених вікових груп не застосовувались. Немовлят на другому тижні життя успішно навчали плавання; читання і грамоти починали навчати з двох років; п'ятирічних дітей ознайомлювали з елементами логіки, вищої математики, політекономії; з першого класу початкової школи діти вивчали математику (а не арифметику) на основі буквенної символіки і відношень величин, а також наукові основи мови.

Нові програми початкового навчання спочатку носили експериментальний характер і лише після того, як пройшли апробацію в школах різних регіонів країни, замінили традиційні шкільні програми. У галузі початкового шкільного навчання сформульовано систему нових дидактичних принципів [6]: принцип провідної ролі теоретичних знань у початковому навчанні; принцип навчання на високому рівні труднощів; принцип швидкого темпу навчання; принцип усвідомлення школярами процесу учіння. Вони лягли в основу побудови програм з усіх навчальних предметів, що дозволило надати процесу навчання розвивального характеру.

Нові програми були позитивно оцінені, оскільки вони передбачали більш високий рівень наукових знань і відповідних їм дій, операцій, обов'язкових для засвоєння школярами початкових класів. У цих умовах значною мірою вдалося подолати недооцінку вікових можливостей засвоєння знань молодшими школярами, характерну для навчання за попередніми програмами. Результати досліджень показали, що зміст нових програм виявився цілком доступним для учнів 1 класу, а його засвоєння позитивно впливає на їхній розвиток.

Водночас було звернено увагу на деякі питання, які вимагали додаткових досліджень. Це передусім питання про методи навчання, які визначають спосіб і характер дій учнів з початковим матеріалом. Якщо у зміст початкового навчання програми вносили (на деякий період) певну уніфікацію і стабілізацію, то щодо методів вони відкрили широкі шляхи для розгортання методичної творчості, для психологічних і дидактичних досліджень, спрямованих на пошуки і наукове обґрунтування найефективніших способів і прийомів керування навчанням першокласників.

Було поставлено також питання про необхідність вивчення динаміки розумового розвитку дитини, якісних змін, характерних для кожного етапу формування її розуму, співвідношення навчання, дозрівання і розвитку особистості дитини, що являють собою систему систем, структуру структур. У руслі вікових особливостей надзвичайно важливим є також з'ясування індивідуальних особливостей розвитку, визначення на їхній основі умов для диференційованого та індивідуального підходів, що є необхідною ланкою в системі заходів, спрямованих на вдосконалення початкового навчання, підвищення його розвивального впливу на школярів.

Початок навчання в першому класі спирався на ті досягнення в розвитку, з якими діти приходили до школи. Укладені наприкінці 70-х років програми висували підвищені вимоги до здатності дітей вчитися. Це актуалізувало питання вдосконалення психологічної підготовки дітей до початку шкільного навчання, формування її інтелектуальних, емоційних, вольових та інших компонентів. Педагогічний та психологічний аналізи нових програм висвітлили цілу низку питань, що потребували серйозних теоретичних та експериментальних досліджень. Разом з тим нові програми розглядалися як суттєве просування вперед у розвитку тогочасної початкової школи.

Висновки. Таким чином, реформи 1900-1970 рр. радикально змінили початкову школу: замість чотирирічної вона стала трирічною (7-10 років) із суттєвим ускладненням програм з усіх навчальних дисциплін. Це викликало й перебудову дошкільного виховання, зокрема для старших дошкільників було збільшено кількість і тривалість щоденних занять, оскільки завдання підготовки до школи набули особливого значення. В окремих дослідженнях з'ясовувались структура і зміст психологічної готовності дитини до школи, умови й способи її формування, а також діагностика її рівня у семирічних дітей, які вступають до школи.

Література

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Бондар А.Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917-1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.
3. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М.С. Гриценко. – К. : Рад. шк., 1966. – 230 с.
4. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко ; за ред. О.О. Любара. – К. : Т-во "Знання", КОО, 2003. – 450с.

5. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посібник / Л.А.Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

УДК 378:504

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

С.І.Ключка

***Анотація.** В статті висвітлено стан формування екологічної компетентності студентів технічного університету. Розкрито значення особистісного підходу до процесу фахової підготовки щодо природоохоронних проблем як основи екологічної компетентності. Запропоновано результати дослідження, на підставі яких зроблені відповідні висновки та поставлені завдання для подальших досліджень.*

***Ключові слова:** формування особистості, екологічна компетентність, природоохоронні проблеми.*

***Аннотация.** В статье отражено состояние формирования экологической компетентности студентов технического университета. Раскрыто значение личностного подхода к процессу профессиональной подготовки относительно природоохранных проблем как основы экологической компетентности. Предложены результаты исследования, на основании которых сделаны соответствующие выводы, намечены задачи для последующих исследований.*

***Ключевые слова:** формирование личности, экологическая компетентность, природоохранные проблемы.*

***Summary.** In this article the state of forming personality features of ecologically competent specialists of Technical University is reflected. Their meaning as for the environmental protection problems - the basic part of ecological competence - is revealed in the professional training process. The proper conclusions, based on the suggested results are drawn and the tasks for the subsequent work are put.*

***Key words:** forming of personality, ecological competence, nature protection problems.*

Постановка проблеми. Глобалізація всіх процесів та сфер суспільного життя, опосередкована масштабними інтеграційними процесами цивілізаційного характеру, зумовлює пошук нової освітньої парадигми, яка б найповніше віддзеркалила не лише національні традиції використання природи як фактора особистісного впливу, але й відповідала б суспільно-історичним орієнтирам на гармонійне співіснування з природою людства в цілому та кожної людини зокрема.

В контексті цього важливим результатом освітньої роботи є формування екологічної компетентності молодих поколінь як інтелектуальної, рефлексивної та практичної здатності вчасно і адекватно коригувати особисте та суспільне ставлення до природи як до найвищої цінності буття. Саме екологічна компетентність допоможе молодій людині, майбутньому фахівцю перейти від вузько-утилітарного ставлення до природи та фахового ремісництва на рівень життєтворчості в ім'я гармонії людини і довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті природоохоронних проблем приділяли увагу багато дослідників. Ряд науковців у своїх працях (Л.Білик, Л.Лук'янова, О.Плахотник, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, С.Совгіра, Г.Тарасенко, С.Шмалей) констатують, що екологічна освіта безпосередньо впливає на усвідомлення власної причетності до екологічних проблем та спрямована на формування екологічно компетентної особистості. Зазначена проблема розглядається в таких напрямках: гуманізація інженерної освіти (В.Андрущенко, О.Романовський), висвітлення різних аспектів екологічної освіти, зокрема екологічної культури (Н.Єфіменко, Г.Пономарьова, С.Матеюк), екологічної відповідальності (Л.Білик), екологічної компетентності (Л.Лук'янова, О.Гуренкова, Н.Олійник, Л.Титаренко) та ін. Утім особистісний вимір формування екологічної компетентності студентської молоді вивчений допоки епізодично.

Метою статті є презентація результатів експериментального дослідження стану сформованості екологічної компетентності студентів технічного університету в контексті особистісного підходу до її формування.

Виклад основного матеріалу. Формування екологічної компетентності особистості сприяє утворенню сукупності рис, що необхідні для вироблення дбайливого ставлення до навколишнього природного середовища. До таких рис можна віднести такі якості особистості: наявність знань про

навколишнє природне середовище та взаємозв'язки природи і суспільства; наявність переконання обов'язкової охорони, збереження і відтворення природних ресурсів; відповідальне ставлення до оточуючого середовища; практичні вміння щодо природного середовища та власна активна участь у природоохоронній діяльності. Зазначений аспект передбачає обов'язкове формування екологічного мислення та світогляду, які ґрунтуються на основі отримання індивідом комплексної системи уявлень про природу, біосферу, принципи та закони її збереження і раціональне використання. Цей процес повинен тривати протягом всього життя кожної людини, і як наслідок, на думку Г.Білявського, в кожного з'явиться екологічна компетентність – знання екологічних законів, правил і норм, принципів поведінки в довкіллі, які утримують її від екологічно аморальних учинків і спрямовують на природоохоронну діяльність [4, с.283].

Ми виходимо з того, що будь-які дії, поведінка – це проекція думок, тому кожен повинен нести відповідальність за свої думки не тільки перед собою, а й перед іншими членами суспільства. Звідси виникає необхідність виховувати у майбутніх фахівців позитивні думки стосовно системи «людина – природа», сприяти дотриманню ними правил екологічної культури, сутність яких полягає в повазі до інших людей, природи, складових біосфери. Первісні засади екологічної культури формуються з раннього дитинства. Звичаї українського народу, праця та відпочинок завжди були підпорядковані природним періодичним змінам та сільськогосподарському календарю, що і визначало в подальшому характерні риси українського національного характеру: працелюбність, ліричність, витримка, відчуття гармонії довкілля, усвідомлення себе як господаря. Любов до природи, шанобливе ставлення до землі, як до годувальниці, увійшли до скарбниці народної мудрості українців у формі прислів'їв, приказок, легенд про природу. На цьому ґрунті формуються морально-етичні засади, що виявляються не просто у зовнішніх нормах поведінки, а є своєрідним переконанням та усвідомленням особистістю необхідності дотримання гармонії співіснування та відмови від споживацького ставлення до неї.

В унісон цьому сучасна парадигма освіти в Україні робить акцент на загальнолюдські гуманістичні принципи, які пов'язані із всебічним гармонійним розвитком особистості. Процес навчання має на меті інтегративне поєднання духовного, інтелектуального і фізичного розвитку особистості, передбачає формування навичок до її саморозвитку, стимулює усвідомлення важливості підвищення рівня здоров'я. Один з інноваційних напрямів (компетентнісний підхід до навчання) висунув нові вимоги до вищої освіти: здатність творчо мислити, розвивати компетенцію й формувати вміння застосовувати здобуті знання в конкретних практичних ситуаціях. Кінцевим результатом такого підходу є доповнення до знань, умінь та навичок, як результату навчання, всебічно компетентних молодих людей ще й формування їх творчих здібностей.

Якщо зазначений аспект розглядати в контексті екологічної обізнаності, слід зазначити, що загальнокультурна компетентність включає розвиток екологічної культури особистості та суспільства у всіх її проявах: формування екологічної свідомості через систему екологічної освіти та екологічного виховання; знання екологічної етики (моральні кодекси природокористування, моральні норми взаємин людини і природи з урахуванням знань екологічних законів). В умовах сучасного техногенного неблагополуччя природа не може самостійно відтворювати свій потенціал, тому забруднення довкілля обумовлено не стільки відсутністю економічних та матеріально-технічних важелів, а в першу чергу, невмінням суспільства гармонізувати свої стосунки з природою. У розв'язанні цієї проблеми особлива роль відводиться освітній галузі, зокрема, вищим технологічним навчальним закладам, де проходить підготовка фахівців інженерного спрямування, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з втручанням в природу, і які обов'язково повинні вміти приймати рішення щодо екологічної безпеки.

Близькою до методологічних засад нашого дослідження є позиція Л.Білик, яка зауважує, що у навчально-виховному процесі потрібно формувати принципово нову мотивацію до природоохоронної діяльності, надаючи їй духовного смислу. Передусім слід зробити надбанням свідомості молодій людині знання, що саме по собі нагромадження матеріальних багатств ні до чого не приведе і не може бути метою життя людини. Розглядаючи мотивацію як продукт формування особистості фахівця, ми вважаємо, що вона також виступає фактором власного розвитку. Мотиваційний компонент виконує стимулюючу, спонукаючу, мобілізуючу, діагностичну функцію і є важливою внутрішньою умовою розвитку прагнення особистості до набуття професії та самоосвіти [2, с. 81]. У свою чергу Л.Лук'янова відзначає, що кожний фахівець повинен бути переконаним не лише у необхідності раціонального природокористування, але й вирішувати якісно нові завдання – прогнозувати вплив на довкілля та зміни, які можуть відбутися. Формування екологічної компетентності особистості відбувається під впливом неперервної екологічної освіти, а згодом і професійної діяльності [5, с.23].

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Окреслений вище теоретичний підхід до формування екологічної компетентності майбутніх фахівців ми перевіряли у спеціально організованому дослідженні, яке проводилось на базі Черкаського державного технологічного університету. Основним завданням стало визначення особистісної складової екологічної компетентності студентів технічних ВНЗ. В анкетуванні взяли участь студенти I-III курсів інженерних і гуманітарних спеціальностей (381 особа).

Знаменно, що, оцінюючи стан власної екологічної підготовки, лише 28% студентів визначили її як задовільну. Такий незначний відсоток свідчить, перш за все, про недостатній рівень отриманих екологічних знань, які не є доміантними в професійній підготовці фахівців технічного вишу. Це зумовлено і незначною кількістю часу, що відведено на вивчення дисциплін природознавчого циклу і також запровадженням так званої «освітньої траєкторії», згідно якої студент має право взагалі не вибирати дисципліни вказаного напрямку для вивчення.

Аналізуючи відповіді студентів щодо рис, притаманних екологічно компетентній людині, з'ясували, що незначний відсоток респондентів (16%) назвали такі риси, як турботу про природу, любов до природи, старанність, цілеспрямованість, доброзичливість, відповідальність, що свідчить про нагальну необхідність акцентувати увагу саме на формуванні цих вищеперерахованих особистісних якостей.

Серйозне ставлення молодих людей до екологічної проблематики виявилось у оцінці власної екологічної компетентності. Екологічно компетентними вважають себе 63% інженерів та 74% гуманітаріїв, що є досить закономірним, оскільки останні є більш теоретично і інформаційно обізнані з проблемами екології. Водночас, 80% студентів-екологів визнали себе екологічно компетентними фахівцями, що і природно, адже вони більше акцентують увагу на вивченні закономірностей навколишнього світу, що і передбачається їх спеціалізацією. Щодо сформованості практичних навичок природоохоронної діяльності, то майже всі групи опитуваних дали високий відсоток ствердних відповідей: 66% – інженерів, 65% – гуманітаріїв, 83% екологів. Отже, більша частина респондентів на належному рівні усвідомлює власну причетність, щодо підтримки оптимального стану навколишнього природного середовища. Але готовими до певних дій і активної природоохоронної роботи виявились не всі, при цьому студенти інженерних спеціальностей показали більший відсоток (40%), оскільки в них більший практичний досвід, в порівнянні з гуманітаріями (37%), які розуміють екологічні негаразди, але глибоко не задумувались над ними і не були включені в їх практичне розв'язання (52%). У майбутніх екологів готовність до активної природоохоронної діяльності сформована лише у 65% студентів.

У процесі вивчення впливу екологічної свідомості на результати будь-якої професійної діяльності, ми отримали майже однакові результати: як інженери – 72%, так і у гуманітарії – 73% вважають відсутність екологічної компетентності вкрай негативним явищем. Лише незначна частка студентів-гуманітаріїв (9%) вважають, що відсутність екологічної свідомості мало впливає на результати будь-якої професійної діяльності. Це пояснюється тим, що їхня практична діяльність не пов'язана з безпосереднім втручанням та перетворенням природного середовища. Студенти ж екологічного фаху у більшості (83%) переконані в необхідності екологічного світосприйняття під час професійної діяльності.

Аналізуючи наявність у студентів внутрішньої мотивації до збереження навколишнього природного середовища, ми виявили більш сформованою цю якість у 30% інженерів проти 23% студентів гуманітарних спеціальностей. У студентів екологів ми спостерігаємо майже стовідсоткову сформованість мотивації дбайливого ставлення до довкілля (так – 56%, частково – 44%).

Запропонувавши студентам вказати, що є інтегральним показником екологічно культурної, екологічно свідомої, екологічно компетентної особистості, ми отримали такі відповіді: 51% студентів інженерного фаху і 26% студентів гуманітарного напрямку не змогли скласти характеристику особистості з вказаними якостями. Інша частина опитаних вказала такі риси: інженерний напрям (49%) – небайдужість до навколишнього середовища, відповідальність за свої дії, просвітницька діяльність у сфері екології та участь у заходах, спрямованих на подолання екологічної кризи; здатність не смітити на вулиці, загальна культура людини, порядність особистості, моральні та духовні якості; знання закономірностей функціонування біосфери; розуміння залежності здоров'я людини від екологічного стану довкілля; збереження природи та турбота про неї, вихованість; природа – це я, любов до неї, сприяння її відновлення; розуміння наслідків власних дій щодо навколишнього середовища; розуміння місця і ролі людини а природі; участь у природоохоронних акціях; усвідомленість екологічних проблем; внутрішня мотивація, бажання жити в чистому, здоровому середовищі, не забруднювати його; під час роботи на виробництві повинні знати, як робити, щоб не зашкодити природі. Студенти гуманітарних спеціальностей визначили такі риси

(74%): досвід діяльності в екологічній сфері, турбота про природу, любов до природи; ми повинні берегти нашу природу, тому що в майбутньому вона може загинути; порядність, доброзичливість; захист природи; обізнаність про екологічну ситуацію в світі; участь в природоохоронних акціях; усвідомленість масштабності проблем природи і намагання зберегти її; наявність внутрішньої мотивації до збереження навколишнього середовища; порядність, відповідальність, передбачення можливих наслідків; пропагування охорони природи серед оточуючих; розуміння проблем екології та намагання їх вирішити.

Визначаючи наявність екологічної культури у студентів, ми отримали майже однакові показники, як у інженерів (57%), так і у гуманітаріїв (56%), що вважають себе такими. Цікавим є той факт, що студенти першого курсу (80%) вважають себе в більшій мірі екологічно культурними людьми. Аналогічні показники ми зафіксували, вивчаючи питання: «Чи вважаєте Ви себе екологічно свідомою особистістю?», де відповідно на першому курсі такими себе вважають 80%, на другому – 60%, на третьому – 62%. Однак у студентів екологів прослідковується інша динаміка: на першому курсі 58%, на третьому – 65%, що засвідчує їх критичне ставлення до себе.

Висновки. Досвід експериментального вивчення проблем формування екологічної компетентності студентів технічних ВНЗ показує, що майбутні фахівці, які навчаються за спеціальностями як інженерного, так і гуманітарного спрямування, недостатньо інформовані щодо екологічних питань, і це вказує на необхідність подальшого розвитку в них таких знань. Студенти інженерного фаху, вважаючи себе недостатньо екологічно компетентними, розуміють, що відсутність екологічної свідомості негативно впливатиме на результати їх професійної діяльності. Тому в них більше сформована мотивація щодо збереження навколишнього середовища, ніж у студентів-гуманітаріїв. При цьому інженери відзначають, що екологічні знання отримані у школі, є недостатніми. Подальший моніторинг ситуації засвідчив, що по мірі заглиблення студентів під час опитування в суть екологічної проблематики відсоток їхньої екологічної обізнаності падає. Крім того, студенти інженерних спеціальностей відзначають недостатність висвітлення проблеми природозбереження у фахових дисциплінах, що свідчить про низький рівень міжпредметних зв'язків у процесі фахової підготовки.

Ми вважаємо, що серед завдань вищої школи технічного спрямування з підготовки конкурентоспроможних фахівців повинні бути такі: екологізація змісту фахових дисциплін; формування екологічної компетентності фахівців усіх спеціальностей; виховання вміння, навичок та прагнень підтримувати на належному рівні навколишнє середовище; формування практичних навичок природоохоронного характеру; підвищення екологічної свідомості відповідно до професійної діяльності; сприяння становленню мотиваційної сфери у студентів щодо збереження природного середовища; підвищення рівня екологічних знань та підтримка стійкого інтересу щодо проблем довкілля, що сприяло б підвищенню екологічної культури студентів технічних університетів. Особистісний вимір екологічної підготовки студентів технічних ВНЗ зобов'язує вищу освіту відмовитись від формального “озброєння знаннями”, а послідовно перейти на ціннісно-рефлексивну основу формування екологічної компетентності майбутніх фахівців як інженерного, так і гуманітарного профілю.

Література

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С.3-13.
2. Білик Л.І. Екологічна відповідальність студентів: теоретико-методичний аспект/ Л.І.Білик – Черкаси : Вертикаль, 2005.– 339 с.
3. Білик Л.І. Особливості екологічної підготовки фахівців економічних спеціальностей / Л. І. Білик // Екологія і ресурси. – 2003.– Вип. 7. – С. 120 – 124.
4. Білявський Г.О. Основи екології / Г.О.Білявський, Р.С. Фурдуй, І.Ю.Костіков. – Київ: Либідь, 2004. – 408 с.
5. Лук'янова Л.Б., Екологічна компетентність майбутніх фахівців / Л.Б.Лук'янова, О.В. Гуренкова. – Київ, 2008. – 243 с.
6. Олійник Н.Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “теорія та методика навчання з технічних дисциплін” / Н.Ю.Олійник; Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна /– Харків, 2005. – 19 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

А.М.Коломієць

Анотація. В статті узагальнено проблеми й особливості підготовки вчителя в умовах сучасного суспільства. Визначено можливі шляхи поліпшення підготовки майбутнього педагога відповідно до нових вимог інформаційного суспільства.

Ключові слова: інформаційне суспільство, підготовка вчителя, професійні якості педагога.

Аннотация. В статье обобщены проблемы и особенности подготовки учителя в условиях современного общества. Определены возможные пути улучшения подготовки будущего педагога в соответствии с новыми требованиями информационного общества.

Ключевые слова: информационное общество, подготовка учителя, профессиональные качества педагога.

Summary. In the article generalized problems and features of preparation of teacher in the conditions of modern society. The possible ways of improvement of preparation of future teacher are certain in accordance with the new requirements of informative society.

Keywords: informative society, preparation of teacher, professional qualities of teacher.

Постановка проблеми. Економічні та соціальні зміни в Україні, викликані її державницьким становленням на шляху незалежності і самостійності, зумовлюють потребу реформування української системи освіти, на що звертають увагу науковці [1-5]. Перед системою освіти ставляться завдання максимального розкриття потенціалу кожної людини, розвитку цього потенціалу, формування людини як суб'єкта соціального життя, підготовки її до саморозвитку, самовизначення і самореалізації. У зв'язку з новими завданнями, що стоять перед системою освіти, виникає цілий ряд серйозних проблем підготовки вчителя, якому відводиться провідна роль у здійсненні цих перетворень. Зміст професійної діяльності вчителя, постійна взаємодія і спілкування з дітьми висувають ряд спеціальних вимог до особистих якостей вчителя як професійно важливих, таких, що забезпечують реалізацію його фахових функцій. Тому професійно важливі якості повинні усвідомлюватися самим вчителем і розглядатися як значущі. Визначення його особистісних якостей, особливостей професійної діяльності і розвитку, формування готовності до саморозвитку нині є основним напрямом удосконалення педагогічної освіти. Професійна придатність, компетентність, а відтак і педагогічна майстерність і новаторство можливі лише на індивідуально-творчому рівні самореалізації особистості.

Професійні знання, уміння і навички привласнюються майбутнім учителем в особистісному контексті, а особистісне й професійне, взаємно проникаючи і збагачуючись, утворюють неповторну та унікальну композицію індивідуальних професійних якостей і проявів майбутнього вчителя. Підготовка майбутнього вчителя має будуватись як система умов його професійного розвитку й саморозвитку, щоб він теоретично і практично був здатний проаналізувати свої професійні можливості і на цій основі вибудовував програму подальшого професійного зростання, причому на будь-якому етапі фахової діяльності.

Якісно нового рівня діяльності вищої школи, педагогічної освіти як її частини, дозволяє добитися тільки системне розв'язання проблеми, підхід до нього не з позицій часткових змістових і організаційних змін, а з позицій нової парадигми освіти як системи фундаментальних методологічних принципів, що передбачає глобальні змістові й технологічні перетворення. Стратегією сучасної педагогічної освіти має бути установка на професійний розвиток і саморозвиток учителя, під час реалізації якої він зможе вільно орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, науково обгрунтовано приймати на себе відповідальність за освіту, виховання і розвиток іншої людини.

Особистість учителя – це цілісна система зі своїми індивідуальними особливостями, зі своїм рівнем педагогічних і інших здібностей, складових характеру, структурою професійно-педагогічних умінь. Ця система включає мотивацію, цінності, інтереси і потреби. Умовою повноцінного функціонування вчителя в школі має стати утвердження його особистісної та професійної індивідуальності, використання ним своїх особливостей для підвищення продуктивності фахової

діяльності діяльності. Визнання вчителя ключовою цінністю системи освіти піднімає питання про умови розвитку його індивідуальності, суб'єктний зміст усіх етапів підготовки.

Особливості перебігу сучасних модернізаційних процесів і соціокультурної реформації ставлять освіту в центр осмислення реальностей і перспектив українського соціуму як основний чинник, що забезпечує необхідне оновлення устрою життя і становлення демократичного суспільства. Саме педагогові належить у новій цивілізації провідна роль. Здійснення цієї місії можливе лише в результаті формування нової парадигми педагогічної діяльності. Варто переглянути освітні цінності і сконструювати системи, що відповідають сучасним потребам людства, сформуванню нового вчителя.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Проблема підготовки вчителя не нова, вона завжди була складною. На кожному новому етапі розвитку суспільства вона вимагає серйозних методологічних і теоретичних досліджень, які в кожній новій соціальній ситуації розширюватимуть поле вивчення проблеми. У складні періоди історичного розвитку прогресивні сили суспільства, розуміючи всю значущість учительства, вважали життєво необхідним вирішувати питання його підготовки.

Останнім часом різні аспекти педагогічної освіти розроблялися з позицій її неперервності (В.І.Луговий, Н.Г.Ничкало), формування і розвитку педагогічної майстерності, професійних умінь (І.А.Зязюн, В.О.Моляко, В.А.Семиченко, С.О.Сисоєва), оволодіння педагогічною культурою (В.О.Кан-Калік, В.М.Гриньова), формування професіоналізму педагога (Н.В.Гузій, Н.В.Кузьміна) та ін. В публікаціях наголошується, що під впливом сучасних економічних і соціальних реалій відбувається становлення нової парадигми педагогічної освіти, яка вимагає кардинального переосмислення її методологічних засад, теоретичних положень та методичного забезпечення підготовки професіоналів освітньо-виховної сфери [2, с.75].

Невирішені аспекти проблеми. Науковці усвідомлюють, що інформаційне суспільство з усіма його проблемами і кризами висуває нові вимоги до професійної діяльності вчителя. Проте в публікаціях зазвичай приділяється увага лише окремим аспектам проблеми, особливостям підготовки вчителів-предметників. Узагальненого дослідження проблем і особливостей підготовки вчителя в умовах сучасного суспільства, яке переживає одразу декілька системних криз, що постійно поглиблюються, немає.

Мета статті – узагальнити проблеми й особливості підготовки вчителя в умовах сучасного суспільства, окреслити можливі шляхи поліпшення підготовки майбутнього педагога відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людство вступило в нове тисячоліття під знаком інтеграції. Стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій усуває межі і створює реальну відчутність світового простору. Долі народів і доля кожної людини все більше залежать від процесів, результатом яких є трансформація всього міжнародного співтовариства. У сучасних умовах становлення світового освітнього простору особливого значення набуває вдосконалення системи вищої освіти.

Основна спрямованість сучасної педагогічної освіти характеризується, з одного боку, турботою про якість освіти, а з іншого – пошуком умов підтримки студента як майбутнього вчителя в самоактуалізації, в розкритті і розвитку його особистісного потенціалу, в просуванні студента усередині професійної освітньої програми.

Традиційно показником якості підготовки вчителя є його енциклопедичність його знань, фундаментальність підготовки, гуманістична спрямованість і широта педагогічного мислення, володіння словом, культура і виразність мови, гармонізація монологу й діалогу в методиці викладання, поєднання знанієвого підходу з розвивальним навчанням. Але основна проблема, на наш погляд, полягає не стільки в тому, що має бути досягнуте – це відображено в освітніх стандартах професійної освіти і кваліфікаційних характеристиках майбутніх учителів, а в тому, як забезпечується досягнення заданих цілей з урахуванням нових вимог інформаційного суспільства до професійних і особистісних якостей вчителя.

Розглянемо особливості підготовки вчителя в умовах інформаційного суспільства.

Глобальне розширення інформаційного потенціалу призвело до реорганізації освіти в напрямі забезпечення нового рівня якості підготовки фахівців. У системі вищої освіти пріоритетним стало навчання майбутнього фахівця діяльності в умовах інформаційного середовища, створення умови для неперервної освіти. Це вимагає скрупульозного педагогічного осмислення доцільності введення комп'ютера в кожну ланку навчального процесу з урахуванням специфіки дисциплін, що мають професійно спрямований характер. Звідси бачимо дві перших особливості підготовки вчителя – необхідність *формування в учителя інформаційної культури та готовності до неперервної освіти і самоосвіти.*

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

В інформаційному суспільстві, де „обсяг знань зріс до неможливості досягнути їх однією людиною” [4, с.674], змінилася дидактична функція вчителя: він має не передавати готові знання, а вчити учнів здобувати знання самостійно. Це вимагає від учителя оволодіння новими методиками та інноваційними технологіями навчання, спрямованими на розвиток самостійності й творчості учнів, тобто йдеться про необхідність формування в майбутнього вчителя *технологічної культури та високого рівня креативності*.

Розвиток і впровадження інноваційних освітніх технологій сприяє появі нового типу професіоналів – педагогів-дослідників, які оволодівають прогресивною методологією, необхідною як для власного пізнання, так і для проведення навчально-дослідницької діяльності зі школярами. Тому новою особливістю підготовки сучасного вчителя є *розвиток дослідницьких навичок*.

Ще однією складністю підготовки сучасного педагога вважаємо те, що інформаційне суспільство змінило учнів. Вони стали зовсім іншими і в психологічному, і в розумовому, і у фізичному плані. Безмежний доступ учнів до інформації в мережі Інтернет має і позитивні, і негативні сторони. Доступною стала будь-яка навчальна інформація, але допитливий дитячий розум черпає з усвітньої мережі й не зовсім релевантну, а часом і шкідливу для незахищеної психіки інформацію, захоплюючись прикладами з життя інших країн. Тому підтримуємо думку Ю.С.Рамського, що особливу увагу слід приділяти культурному аспекту – розвивати й формувати учнів як громадян світу і в той самий час розкривати значення зв'язків зі своїм історичним минулим, забезпечуючи розуміння культурологічних і етнічних аспектів та їх зв'язок із розвитком суспільства [3, с.10].

Недостатні фізичні навантаження зробили учнів слабшими здоров'ям, неконтрольовані перегляди бойовиків – агресивнішими. Крім того, глобалізаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, спричинили деяку переоцінку цінностей у молоді, зокрема й у шкільній. В Україні за останнє десятиліття виникла й зовсім нова проблема – дистантні сім'ї. Діти, батьки яких виїхали на заробітки в інші країни, залишаються під опікою бабусь, які часто не мають сил і можливостей контролювати навчання й поведінку своїх онуків. Крім того, чутлива дитяча душа переживає з від'їздом батьків величезний стрес, дитина приховує образу й переживання, стає замкнутою або, навпаки, занадто активною. В усіх названих ситуаціях необхідність правильного виховного впливу вчителя зростає в десятки і навіть сотні разів.

Певний вплив на ситуацію у вищій педагогічній освіті здійснило й уведення зовнішнього незалежного тестування. Зважаючи на низьку престижність учительської професії в нашій країні, до педагогічних ВНЗ вступають переважно лише ті студенти, які набрали малу кількість балів, тобто на вчителя приходять навчатись переважно ті, кого раніше називали „трієчниками”. За п'ять років навчання, дякуючи неймовірним зусиллям викладачів, кращі студенти, підвищивши свій інтелектуальний рівень, встигають зрозуміти, що професія педагога не принесе матеріальної вигоди, і обирають інший життєвий шлях. У школу йдуть працювати одиниці, і, на жаль, далеко не найсильніші студенти.

Непідготовлені і невмотивовані до педагогічної діяльності молоді вчителі стикаються з реаліями шкільного сьогодення і проявляють повну неготовність до вирішення складних педагогічних ситуацій. Про це свідчать численні випадки конфліктів між молодими вчителями та учнями, на чому часто акцентують увагу засоби масової інформації, ще більше загострюючи проблему.

Одним із показників якості освіти, як відомо, є конкуренто-спроможність випускника освітньої установи. Проте з огляду на низьку заробітну плату і достатню кількість випускників педагогічних ВНЗ учитель майже ніколи раніше не відчував конкуренції. Ситуація змінюється в умовах демографічної кризи, коли значно зменшується кількість дітей, закриваються школи. За таких умов на роботу може розраховувати лише найкраще підготовлений учитель, тобто вперше висувається вимога його *конкурентоздатності*.

Конкурентоздатність учителю та відповідність його підготовки новим вимогам суспільства, на нашу думку, можуть забезпечити:

дослідницькі вміння: яскраво виражена схильність до пошукової, дослідницької, експериментальної роботи; спроможність глибокої професійної рефлексії свого досвіду; застосування останніх досягнень науки в своїй роботі; пошук нових шляхів інтеграції з іншими галузями знань; формування наукового типу мислення в учнів;

використання активних форм навчання: створення атмосфери інтенсивного творчого спілкування між учасниками освітньо-виховного процесу, володіння принципами і методами групової та індивідуальної роботи з учнями (дискусії, моделювання, рольові та інші ігри, проектування і ін.), організація навчальної співпраці і позитивної взаємодії в педагогічному процесі;

інноваційність та орієнтація на розвивальне навчання: педагогічна сміливість і неординарність: прагнення розширити рамки сталих уявлень в педагогіці і методиці викладання, використання новітніх технологій; яскраво виражений мотиваційний підхід у навчанні; нові підходи до планування й оцінювання результатів навчання; розвиток творчого мислення у школярів;

- використання інформаційних технологій: мотивація і створення умов для одержання навчальної інформації з різних джерел (традиційних і новітніх); комп'ютерна грамотність і оптимальне використання інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема ресурсів мережі Інтернет; вміння розробляти сучасні мультимедійні дидактичні матеріали та ефективно використовувати їх у навчанні; вміння організовувати проміжний і підсумковий контроль знань за допомогою комп'ютерних програм;

- поєднання навчальної та виховної функцій: формування в дитини етичних позицій, гуманістичного світобачення і світосприймання; стиль спілкування, в якому переважає дух співпраці, співпереживання і взаємоповаги; висока демократична й громадянсько-правова культура вчителя; орієнтація на виховання у дитини патріотичних відчуттів, пошана до законів і відповідальність за свої вчинки; виховання у школярів поваги до культурних відмінностей, особливостей і традицій інших народів; гармонія національного й міжнаціонального в освітньо-виховному процесі, етнічна толерантність;

- наявність педагогічного артистизму: артистичність, яскравість і емоційність в поданні навчального матеріалу, виразність, натхненність мови, міміки, пластики; здібність до експромту та імпровізації; яскраво виражені художні здібності (поетичні, музичні, артистичні та ін.); вміння контактувати з класом, викликати зворотний зв'язок; уміння залучити дітей у сумісну творчість; нестандартність і самобутність форм і прийомів роботи;

- практико-орієнтоване навчання: поєднання академічних цілей освіти з соціально-значущими для досягнення успішної соціалізації учнів; розвиток здібностей і умінь учнів самостійно здобувати знання, систематизувати й застосовувати їх на практиці; вміння вчителя моделювати зміст навчання, створюючи моделі, націлені на мінімізацію матеріалу, на самостійне його освоєння; прогностичний характер освіти, його спрямованість на підготовку школярів до життя в сучасному суспільстві;

- розвиток творчих здібностей дітей: створення умов для прояву і розвитку творчих здібностей школярів; розвиток, заохочення і стимулювання інтересу в школярів до самостійної творчої діяльності; формування креативного мислення і націленість навчальної діяльності школяра на створення творчого продукту (колективного або індивідуального);

- застосування здоров'язберігаючих технологій: створення комфортних психологічних умов для навчання і виховання школярів; оптимізація навчального, психологічного та фізичного навантаження для збереження і зміцнення здоров'я школярів; диференціація та індивідуалізація навчання як умова збереження здоров'я.

Література

1. Андрущенко В.П. Головне – це модернізація змісту педагогічної освіти / В. П. Андрущенко // Вища школа, 2005. – №1. – С.32-40.
2. Гузій Н.В. Сучасні підходи до професійної підготовки студентів у контексті становлення педагога-професіонала / Н. В. Гузій // Науковий часопис Національного педагогічного ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред.кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій та ін. – Вип.2 (12). – К.: НПУ, 2004. – С.75-78.
3. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : 36.наук.праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – №5 (12). – С.10-12.
4. Солдатенко М.М. Самоосвіта вчителя у його професійному зростанні / М.М.Солдатенко // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: Зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ.конф. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ-Житомир / За ред. В.Кременя, Т.Лєвовицького, С.Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – С.674-680.

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ НАВЧАННЯ

Л.І.Коломієць

Анотація. У статті актуалізуються сучасні наукові підходи до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Ключові слова: наступність навчання, психологічна готовність до навчання, адаптація до школи, професійна підготовка вчителя початкових класів.

Аннотация. В статье актуализируются современные научные подходы к обеспечению преемственности обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: преемственность обучения, психологическая готовность к школе, адаптация к школе, профессиональная подготовка учителя начальных классов.

Annotation. The modern scientific approaches to ensuring continuity of learning the preschool children of primary school age are analyzed in this article.

Key words: continuity of learning, psychological readiness to learn, adaptation to school, professional training of primary school teacher.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції української освіти та науки у світовий освітній простір, її реформування та становлення на принципах гуманізму, дитиноцентризму та соціально-адаптивної компетентності первісною проблемою стає підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів, упровадження новітніх прогресивних педагогічних технологій, цільових науково-методичних досліджень і концептуальних засад у практику закладів освіти України. Особливо актуальною та ціннісно значимою в руслі реалізації основних пріоритетів сучасної освіти (єдності, неперервності освітніх ланок, особистісно орієнтованої парадигми тощо) є проблема підготовки вчителя до забезпечення наступності між дошкільним вихованням та початковою освітою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми загальної професійної підготовки вчителя початкових класів і творчого розвитку його особистості знайшли відображення в доробку провідних вітчизняних науковців (А.Капська, А.Коломієць, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.). Опрацювання наукових джерел дає підстави стверджувати, що психолого-педагогічною наукою сьогодні накопичено певний позитивний досвід з питань реалізації принципу наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Н.Бібік, А.Богущ, О.Кононко, В.Кузь, Г.Назаренко, С.Максименко, М.Прокоф'єва, О.Проскура, О.Савченко, О.Скрипченко, Т.Фадєєва та ін.). Так, основними напрямками реалізації окресленої проблеми в сучасних дослідженнях є такі: моделювання організаційно-педагогічних умов забезпечення психологічної готовності дошкільників до навчання з метою сприяння майбутній адаптації першокласників (О.Боделан, Т.Бондаренко, О.Головко, Л.Дзюбка, Н.Захарова, О.Киричук, О.Кононко, О.Котирло, Л.Кондратенко, І.Лапшина, Г.Назаренко, В.Прокопенко, О.Проскура, Т.Фадєєва, Л.Федорович, Н.Черепаня, Ю.Шаповал та ін.); підготовка вчителя до забезпечення наступності змісту дошкільного виховання та початкової освіти у рамках окремих навчальних предметів (Л.Крайнова, О.Крюкова, С.Замрозевич, Н.Луцан, Т.Мантула, Л.Порядченко, Д.Струннікова, О.Чепка та ін.); супровід механізмів наступності в навчально-виховному комплексі "дошкільний виховний заклад – початкова школа" (Г.Беленька, Т.Люріна, Л.Нестеренко, О.Стаєнна, І.Печенко, Н.Рогальська, В.Тулуман та ін.).

Формулювання цілей статті. Цілями наукової статті визначаємо: 1) аналіз дефініції "наступність навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку"; 2) актуалізацію в сучасному науковому просторі проблем професійної та творчої підготовки вчителя до забезпечення наступності навчання дітей на етапі їх вступу до школи; 3) обґрунтування концептуального наповнення змісту професійної психолого-педагогічної підготовки учителя початкових класів у контексті означеної наукової проблеми.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо загальні підходи до визначення категорії наступності навчання та її змістових і процесуальних складових в контексті цілей нашого дослідження.

Семантичне визначення дефініції наступність навчання знаходимо у різних джерелах [7, с.227], [8, с.168]. Так, зокрема, в “Українському педагогічному словнику” наводиться таке тлумачення: “Наступність в навчанні – послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв’язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу ...Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовного руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів” [3, с.227].

В монографії Р.Гуревича наступність у навчально-виховній діяльності тлумачиться як “встановлення таких співвідношень між цілями, змістом, методами, засобами, організаційними формами цієї діяльності на послідовних етапах навчання і виховання, які дають змогу будувати кожний новий етап з опертям на минулий досвід учня і таким чином полегшують їхню адаптацію до умов навчання в наступному класі або в новому навчальному закладі” [4, с.105]. Об’єктом здійснення наступності, на думку науковця, передусім має стати зміст освіти “як гуманістично орієнтована і педагогічно адаптована система знань, вмінь та навичок, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, до діяльності, засвоєння яких забезпечує формування гармонійно розвиненої й соціально-активної особистості” [там само, с.117]. Реалізація наступності змісту освіти в процесі навчання, на думку Р.Гуревича, передбачає два етапи: 1) вияв наступності у змісті і методичне “препарування” навчального матеріалу, що сприяє осмисленню учнями виявленої наступності знань, які здобувають у навчальному процесі; 2) реалізація наступності в процесі навчання за допомогою певних форм, методів, прийомів і засобів [там само, с.118].

У науковій розвідці О.Савченко наступність у навчанні визначається як “дидактичний принцип, який передбачає зв’язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкілля – початкова – основна школа)” [10, с.405]. Науковець переконує, що дійсна його реалізація буде спроможною за умов повномірного “врахування вихідного рівня готовності дітей не лише “на стиках” освітніх ланок, а й у межах кожного етапу” [10, с.96]. Формулюючи педагогічні умови забезпечення наступності навчання на межі дошкільного виховання й початкової школи, О.Савченко вказує на необхідність: 1) врахування вчителями початкових класів “досягнень дошкільного віку не тільки в змістовому й методичному планах (хоча це дуже важливо), а й у плані сформованості особистісних якостей дітей, їхньої вольової сфери, готовності до шкільного навчання” [там само]; 2) плавної та послідовної реалізації основних стратегічних ліній дошкільного розвитку (використання потенцій ігрової діяльності, стимулювання сенсорних процесів тощо); 3) сформованості т.зв. “дошкільної підготовки” (термін О.Савченко – Л.К.), яка полягає у належному рівні розвитку ігрової діяльності, усного мовлення й уяви, саморегуляції поведінки, рухової та просторової координації, тренуваності м’язів руки, доброго окоміру, комунікативних умінь; 4) координації зусиль педагогічних працівників (вихователів і вчителів початкових класів) з метою дослідження особливостей розвитку дітей, забезпечення плавного переходу до навчання й формування вмінь навчальної діяльності.

Принцип наступності визначає одним із провідних психолого-дидактичних принципів і О.Проскура. Він, на думку автора, передбачає “встановлення взаємозв’язків, зокрема, між дошкільною ланкою освіти і початковою школою за напрямками: а) психофізичного розвитку дітей; б) завдань формування особистості; в) змісту освіти; г) методів навчання і виховання. Така взаємозалежність і взаємна орієнтація двох послідовних освітніх ланок забезпечує процесам навчання й розвитку неперервний і перспективний характер” [9, с.194]. Вирішення проблем наступності науковець пов’язує із формуванням психологічної готовності дошкільників до навчання в школі (шкільної зрілості) й аспектами адаптації першокласників до нових умов життєдіяльності.

Варто пояснити, що психологічна готовність до навчання – інтегративна й багатоаспектна характеристика, через яку можна прогнозувати зв’язки між дошкіллям та початковою школою. Авторка наголошує на тому, що, “визначаючи цю готовність, ми дістаємо уявлення про рівень загального розвитку майбутнього школяра, про ті психологічні якості, які зумовлюватимуть його успішність на початковому етапі навчання. Ці якості за своїм змістом складаються з різних компонентів. Проте це – компоненти системи, вони взаємопов’язані, і в кожній дитини цей взаємозв’язок має свої відмінності... Особливості психологічної готовності до школи виявляються через з’ясування рівня сформованості всіх її компонентів і встановлення причиново-наслідкових зв’язків між ними... Ці відомості є вкрай важливими для здійснення психологічно доцільного індивідуального підходу до учнів, надання їм своєчасної і належної допомоги вже з самого початку навчального року” [9, с.70]. Таким чином, через категорії “психологічна готовність до навчання в

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

школі" та "шкільна зрілість" О.Проскура пояснює узагальнені досягнення дошкільного дитинства та прогнозує їх вплив на майбутнє навчання й адаптацію першокласників до умов і вимог школи.

Розуміючи надзвичайну важливість першого навчального досвіду не лише для успішності навчання в початковій школі, а й для перспективи навчальних досягнень усього шкільного періоду, авторка наголошує на виключній ролі вчителя у забезпеченні наступності навчання, виховання та розвитку першокласників. О.Проскура зазначає: "...перед учителем постає завдання створити нормальну ситуацію для навчання і розвитку особистості кожного учня, розв'язання якого можливе лише за умови, що він не тільки добре володіє методикою навчання, а й спирається на індивідуальну картину готовності до навчання або шкільної зрілості кожного учня і відповідно до неї вироблятиме індивідуалізовані, особистісно-орієнтовані програми... Тому учителям надзвичайно важливо зорієнтуватися в індивідуальних особливостях своїх учнів ще до початку навчального року. Це дасть змогу підготуватись, заздалегідь передбачити загальну стратегію та індивідуальні психолого-педагогічні тактики у побудові своїх стосунків з учнями" [9, с.72]. Науковець також зауважує, що "важливу роль у нормальній адаптації дитини до школи відіграє наступність методів роботи і педагогічного спілкування вихователя дошкільного закладу і вчителя, що прийняв першокласників" [там само].

В контексті нашого дослідження цінними вважаємо наукові роздуми А.Богуш [1]. Сутність феномену неперервності освіти автор розглядає в контексті континууму "наступність – перспективність – спадкоємність", який відображає спроможність педагогічної системи забезпечити послідовний автентичний розвиток дитячої особистості на перших ступенях суспільної освіти та виховання. Суть кожного чинника коротко подано у таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

Тлумачення сутності чинників неперервної освіти на етапі дошкільної та початкової шкільної ланок (за А.Богуш)

<p style="text-align: center;">Наступність</p> <p>- це обізнаність класоводів першого класу з програмами та методиками навчання і виховання дітей у дошкільному закладі, з результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми і врахування цього чинника у подальшій роботі початкової школи.</p> <p><i>Функції наступності:</i> провідна – забезпечення автентичності розвитку дитини протягом перехідних вікових періодів; запобігання кризовим явищам у психологічному становленні особистості; сприяння плавному входженню дітей у нове соціальне середовище</p>	<p style="text-align: center;">Перспективність</p> <p>- це обізнаність вихователів з програмами і технологіями, з Державним стандартом навчання і виховання учнів початкової школи та іншими нормативними вимогами навчання і виховання учнів школи I ступеня.</p> <p><i>Функції перспективності:</i> надання можливості визначити адекватні віковій орієнтовні показники засвоєння дошкільнятами знань умінь і навичок; орієнтація у рівні розвиненості й вихованості кожної дитини</p>
Неперервна освіта	
<p style="text-align: center;">Спадкоємність</p> <p>- це успадкування школою діяльнісного та комунікативного аспектів життя дитини на її дошкільному етапі.</p> <p><i>Діяльнісний аспект</i> передбачає збереження унікальної провідної діяльності на дошкільному етапі – гри – з її поступовим ускладненням і автентичним переходом до нової, складнішої діяльності – навчальної.</p> <p><i>Комунікативний аспект</i> полягає у збереженні на первісних етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями й поступове підведення дитини до усвідомлення нової соціальної позиції в системі взаємодії «учень – вчитель»</p>	

На напрямки реалізації наступності А.Богуш має власні погляди [1, с.12]. Так, на думку науковця, умови розв'язання проблеми забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку полягають у:

багатоаспектній обізнаності педагогів обох ланок освіти, по-перше, з якісними психологічними новоутвореннями дошкільників та дітей молодшого шкільного віку, а по-друге, з державними вимогами щодо розвиненості, вихованості та навченості дітей конкретного віку; 2) реалізації наступності на основі принципу дитиноцентризму з урахуванням індивідуальних можливостей окремого дошкільника та молодшого школяра; 3) узгодженості змісту (сформульованого державними нормативними актами) роботи педагогічних працівників обох ланок стосовно підготовки до школи

старших дошкільників, які не відвідують дитячого садка; 4) консультативній роботі з батьками майбутніх першокласників, предметно присвяченій поясненню необхідності засвоєння дитиною вимог Базового компонента дошкільної освіти, психологічної сутності поняття “готовність дитини до шкільного навчання”; 5) координації зусиль науковців та практиків з метою узгодження змісту дошкільної та початкової освіти, розуміння сутності наступності й пріоритетних стратегічних ліній її реалізації кожною освітньою ланкою; 6) перегляді навчальних планів і програм підготовки студентів спеціальностей “Дошкільне виховання” та “Початкова освіта”, введенні нових спецкурсів, які б були предметно присвячені проблемі забезпечення наступності навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; 7) підготовці під контролем МОН і за участю фахівців початкової та дошкільної освіти єдиної програми навчального курсу, за якою здійснюватиметься підготовка та перепідготовка вчителів і вихователів із залученням викладачів вищої школи [2, с.7].

На основі аналізу наукових пошуків О.Кононко нам вдалося виявити в рамках компетентнісної парадигми якісно відмінний підхід до розв’язання проблеми забезпечення наступності навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [4]. Авторка, наголошуючи на абсолютній самоцінності дошкільного дитинства, виокремлюючи його специфічну субкультуру, в ранг актуальних виводить поняття “життєва компетентність дитини”, в якому “шкільна компетентність – це лише частка загальної життєвої компетентності, а компетентність учбова – частка шкільної” [5, с.13]. Отже, за О.Кононко, життєва компетентність дитини – базове новоутворення дошкільного дитинства, яке полягає у створенні в умовах дошкільного виховного закладу розвивального життєвого простору, сприятливого для формування достатнього досвіду, що допомагав би дошкільнику розв’язувати проблеми у незвичних умовах, здобувати нову інформацію, набувати мобільності, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби. Воно включає також здатність дитини діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих обставинах на основі прийняття свідомих рішень.

Ця дефініція семантично глобальніша й змістовніша, аніж поширена в психолого-педагогічній науці та практиці сьогодні “готовність дитини до навчання”. Основна відмінність цих понять, на нашу думку, полягає у їх результативності для автономії дитячої особистості, яка передбачає практичну спрямованість освітнього процесу, його відхід від академічності, предметності й перетворення на “науку життя”. Не менш впливовою моделюючою складовою життєвої компетентності, на думку науковця, виступає стимулювання суб’єктності, активної позиції самої дитини, яка “знає, хоче, вміє і діє, а не споглядає збоку” (подано за висловом О. Кононко – Л.К.), ініціює внутрішнє розвивальне середовище, “внутрішнє життя, яке або спрацьовує на власне особистісне зростання, або гальмує процес саморозвитку” [там само, с.14]. Зрозуміло, що ці аспекти вимагають перегляду не лише змісту дошкільної та початкової освіти, а й його наступності, цілісності та відповідності вимогам сучасного суспільства. Не менш актуальними, на думку О. Кононко, виявляються проблеми визначення найближчих зон розвитку та показників компетентності кожного вихованця у пріоритетних сферах дитячого онтогенезу (фізичній, соціально-моральній, емоційно-ціннісній, пізнавальній, мовленнєвій, художньо-естетичній, креативній).

Суттєвим для нашої розвідки вважаємо також наукове дослідження Г.Назаренко [6]. Авторка, експериментально розробляючи організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, основними напрямками й, водночас, послідовними етапами її реалізації вважає: 1) формування психологічної готовності дітей до навчання в школі; 2) створення умов для найшвидшої адаптації першокласників до шкільних умов; 3) цілісний психічний розвиток учнів початкової школи на основі надбань дошкільного дитинства та застосування дошкільних технологій, але з орієнтацією на зону їхнього найближчого розвитку.

Дослідниця конкретизує кожен напрямок через практичні засади психолого-педагогічного супроводу процесу забезпечення наступності в навчанні (див. табл. 2).

У процесі наукового пошуку Г.Назаренко актуалізує питання необхідності взаємодії педагогічних працівників дошкільних і загальноосвітніх закладів щодо здійснення наступності навчання дітей на етапі їх вступу до школи.

Науковець наводить також спробу систематизації напрямів цільової взаємодії, виділяючи їх трикомпонентну структуру: інформаційно-просвітницький, методичний і практичний. Перший напрям передбачає ознайомлення педагогічних працівників обох ланок із специфікою педагогічного феномена наступності, а також завданнями й шляхами реалізації наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Автор передбачає, що освітяни мають бути ознайомлені з цілями, змістом, методами та формами навчання та виховання дітей на суміжних етапах освіти, що слугує основою реалізації методичного аспекту взаємодії педагогів. Практичний напрям, на думку

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Г.Назаренко, реалізується за рахунок попереднього знайомства вчителів початкової школи зі своїми майбутніми учнями й, відповідно, кураторства вихователями своїх колишніх вихованців.

Таблиця 2

Напрямки та практичні засади реалізації наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (за Г.Назаренко)

Напрямки реалізації наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку		
1.Формування психологічної готовності дітей до навчання в школі		2.Створення умов для найшвидшої адаптації першокласників до шкільних умов
		3.Цілісний психічний розвиток учнів початкової школи на основі надбань дошкільного дитинства та із застосуванням дошкільних технологій
Практичні засади психолого-педагогічного супроводу процесу забезпечення наступності		
Навчальна програма «Еврика», предметно присвячена підготовці дітей до школи на основі розвивальних технологій		Програма психолого-педагогічної підтримки дітей у адаптаційний період
		Методологія реформування дошкільної та початкової освіти на засадах педоцентризму, основними засадами якого є: визнання самоцінності дошкільного та молодшого шкільного віку; організація навчання в межах специфічних для дітей видів діяльності; використання методів і форм навчання, що відповідають своєрідності розвитку дитини

На основі аналізу монографії Т.Фадєєвої нам вдалося виокремити декілька змістових ліній розробки проблеми забезпечення наступності між дошкільним і початковим навчанням: 1) системний аналіз категоріального апарату проблеми наступності й на цій основі виокремлення її онтогенетичного, психофізіологічного, соціального, психологічного та етнокультурного аспектів; 2) розробка теоретико-концептуальних засад технології навчання на дошкільному та початковому освітніх ступенях на основі врахування вікової динаміки розвитку дітей, а також орієнтації на важливі для майбутньої успішної адаптації складові готовності до навчання; 3) педагогічне моделювання і "проектування процесу переходу за стрижневими, змістовними лініями на основі різнобічного діагностування, педагогічного спостереження та цільового вивчення дітей перед їх вступом до школи" [11, с.80]. Зауважимо, вслід за О.Кононко, Г.Назаренко, О.Проскурою, науковець констатує, що "індивідуальна готовність дитини до школи виступає основоположним чинником у процесах її адаптації до шкільних вимог і одночасно є системоутвірною детермінацією організаційної наступності дошкільного та початкового навчання" [11, с.103]. Разом із тим, Т.Фадєєва вагомою передумовою забезпечення наступності вважає узгоджену взаємодію педагогічних систем суміжних ланок освіти, а професійну компетентність і творчий потенціал вчителя та вихователя, відповідно, – "основною та визначальною ланкою реалізації ідеї наступності між дитячими дошкільними закладами та початковою школою" [там само].

Висновки. Отже, нами з'ясовано, що наступність навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях трактується як: 1) методологічний принцип організації безперервності навчально-виховного процесу на суміжних ланках освіти (А.Богущ, О.Савченко); 2) дидактичний принцип навчання, який оптимізує принципи науковості, систематичності й послідовності змісту освіти (О.Проскура, О.Савченко); 3) онтогенетичний механізм здобуття, накопичення, зберігання з подальшою трансформацією індивідуального життєвого досвіду з метою підтримання адаптивності особистості в життєвих реаліях (Р.Гуревич, О.Кононко, Г.Назаренко, О.Проскура, Т.Фадєєва).

Предметне знайомство з науковими розвідками також дало можливість виявити основні теоретико-практичні підходи до забезпечення наступності навчання дітей на етапі їх вступу до школи, які, головним чином, стосуються системної підготовки дошкільників до навчання, врахування суб'єктивних потенцій дошкільного періоду й прогнозування на цій основі майбутньої адаптації до систематичного навчання в школі. Очевидно, що окреслені параметри слугують змістом професійної та творчої підготовки майбутніх учителів до забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Література

1. Богуш А. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – №11. – С. 11-12.
2. Богуш А.М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти / А.М. Богуш // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць (спецвипуск): матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної парадигми освіти” (Слов’янськ, 17 – 18 травня 2007 р.) / за заг.ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов’янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3-8.
3. Гончаренко У. Український педагогічний словник / У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич. – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 410 с.
5. Кононко О. Відстояти самоцінність дошкільного дитинства / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – №11. – С. 13-14.
6. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: дис... канд. пед. Наук : 13.00.09 / Назаренко Ганна Іванівна. – Х., 2002. – 181 арк.
7. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М. : Изд-во “Советская энциклопедия”, 1966. – Т.3. – 879 с.
8. Педагогический словарь: в 2-х т. Том второй / под ред. А.И. Каирова. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 767 с.
9. Психологічні та педагогічні питання наступності дошкільної і початкової шкільної освіти / О.В. Проскура // Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К., 1998. – С. 7-32.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
11. Фадеева Т.О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням / Т.О. Фадеева. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. – 226 с.

УДК 372.4

МОЖЛИВОСТІ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Н.О.Комарівська

Анотація. У статті розглядаються можливості морально-етичного виховання молодших школярів на уроках читання в початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, моральне виховання, методи, художні твори, мистецтво, уроки читання, мовлення.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности нравственно-этического воспитания младших школьников в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, нравственное воспитание, методы, художественные произведения, искусство, уроки чтения, речь.

Annotation. The article deals with the cases of usage of morally education at reading lessons at primary school.

Keywords: primary school, methods, artistic works, art, morally education, reading lessons, language.

Постановка проблеми. Одвічні духовні вартості необхідно формувати в сучасній молоді, опираючись на наукові знання психології дитини, з урахуванням змінюваності умов життя в соціумі. У нових реаліях розвитку суспільства завдання морального виховання молоді набуває першочергового значення. Сьогодні окреслену проблему означено на загальнодержавному рівні. Вона розглядається як основа реалізації національної освітньої політики.

Успішне розв’язання порушеного питання можливе за умови використання нагромадженого віками досвіду в світовій та вітчизняній педагогіці. Помітне місце в окресленому процесі посідає художня дитяча література, що виступає важливим засобом виховання, зокрема морального. Сьогодні її виховний потенціал потрібно реалізовувати з урахуванням нових соціокультурних обставин. Насамперед необхідно розробити методичні основи морального виховання як засобу соціалізації особи, інтегрування її в суспільне життя, побудоване за принципами соціальної справедливості, демократії, гуманізму, толерантності. Проблеми формування моральності особи покладено в основу

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

загальнодержавних освітніх програм: Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти України, Концепції національного виховання та ін.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема розвитку моральної свідомості учнів, формуванню моральних почуттів і переконань присвячені праці видатних педагогів К.Ушинського, А.Макаренка, Я.Чепіги, В.Сухомлинського, О.Савченко, С. Логачевської, О.Захаренка, Н.Мойсеюк, В.Киричок та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях детально описана структура, ефективні форми та прийоми морального виховання. Проте недостатньо дослідженими є методи та прийоми, за допомогою яких здійснюється моральне виховання молодших школярів на уроках читання.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей морально-етичного виховання молодших школярів засобами художньої літератури. У процесі вивчення предмету «Читання» здійснюється мовленнєвий, морально-етичний, літературний, естетичний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формується ставлення дитини до навколишньої дійсності, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються творчі інтереси молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Твори, які вивчають учні в початковій школі, мають виховну спрямованість, їхній зміст дозволяє здійснювати систематичне моральне виховання молодших школярів. Саме на зразках художньої літератури й нарисів про нашу землю виховуються такі якості, як любов до Батьківщини – не як абстрактне поняття, а як конкретне, що виявляється у прив'язаності до рідної оселі, вулиці, рідного краю, де народився та виріс. На основі опрацьованих оповідань та науково-пізнавальних статей про Україну вчитель збудить в учнів почуття патріотизму. Бажано, щоб читання оповідань та віршів про духовний світ людини та її відданість Батьківщині викликало у дітей гордість за людину, праці. Кінцевою метою роботи над такими творами є досягнення того, щоб прочитане надихало дітей до активної участі у великих справах дорослих, а саме: у дбайливому ставленні до природи, до державного, громадського майна, у сумлінній праці.

Як відомо, одиницею соціальної поведінки виступає вчинок, який завжди звернений на оточуючих людей та зіставляється з морально-етичними нормами, на основі яких виробляються суспільні цінності. Засвоєння морально-етичних норм молодшими школярами відбувається більш успішно за умови вмілого і систематичного опрацювання творів художньої літератури, які не тільки збагачують дитину знаннями про життя, а й уводять її в особливий світ людських почуттів та переживань, вчать розуміти внутрішній стан інших людей, мотиви їхніх вчинків, а тому сприяють засвоєнню морально-етичних норм.

Велике морально-етичне виховне значення художніх творів полягає в тому, що «вони дають можливість увійти „всередину” життя, пережити ту його частину, яка відображена через призму певного світогляду. Найважливішим є те, що в процесі такого переживання створюються певні етичні оцінки, які мають більшу силу, ніж ті, які просто повідомляються» [4, 125].

Художня література приводить дитину до усвідомлення морально-етичного сенсу людських вчинків, тому «перші кроки, які робить дитина на шляху розуміння художнього твору, можуть справити суттєвий вплив на формування її особистості, на її моральний розвиток» [2, 76].

Книга знайомить дитину з різноманітними проявами добра і зла, учить справедливості й доброти, виховує нетерпимість до потворного. Але не можна допустити, щоб молодший школяр читав усе, що потрапить йому до рук. На жаль, батьки часто не мають часу для керівництва дитячим читанням. Вони вважають: коли дитина навчилася читати, хай сама вибирає книги. Вчитель у цьому випадку повинен прийти на допомогу сім'ї. Він має рекомендувати батькам художню літературу, яку може і повинен читати молодший школяр, має радити, як допомогти дитині вибрати книгу, як з нею розмовляти про прочитане.

Потрібно досягти того, щоб діти самі стали пропагандистами книг, розповідали про прочитане вдома, своїм товаришам, обговорювали з ними і вчителем питання, що найбільше хвилюють. Учитель систематично рекомендує молодшим школярам літературу для самостійного читання і використовує її в бесідах з дітьми. Розповідь може бути тематичною (наприклад, за сюжетами казок, розповідями про тварин, про природу тощо). Це можуть бути і зустрічі з улюбленими героями (кожен з учнів представляє «свого» героя, що запам'ятався і полюбився), перекази захоплюючих уривків, літературні ігри, вікторини.

У процесі вивчення навчального предмету «Читання» здійснюється мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формуються морально-етичні ідеали дитини, її ставлення до навколишньої дійсності, збагачуються почуття, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра.

Читання – один із основних засобів формування особистості, тому так важливо сформувати в початкових класах технічну сторону читання, вміння працювати з текстом, забезпечити максимальний вплив його на зростаючу людину. Уроки читання дають молодшому школяреві можливість поділитися з товаришами радістю пережитого під час читання художньої літератури, дізнатися, що їх цікавить і хвилює.

Розвиток мовлення – складова частина уроків читання. На цих уроках вчитель ставить конкретні завдання по збагаченню і розширенню словникового запасу дітей, стежить за тим, щоб за кожним вимовленим дитиною словом було розуміння. Період навчання грамоти передбачає не тільки оволодіння дитиною читанням і письмом, закладення основ для успішного опанування правописом; треба допомогти дітям по-новому подивитися на своє мовлення, зробити його предметом власних спостережень, дати відчуття красу мови, її лаконічність, логічність і образність. На перших заняттях читання молодші школярі повинні відчуття добре ставлення вчителя до їхніх відповідей, міркувань, думок. У доброзичливій атмосфері діти активніше проявляють бажання говорити перед класом, читати вірші, розповідати казки. А це мимоволі спонукає їх стежити за своїм мовленням, виділяти головне в розповіді, показати свої знання.

Моральний образ дитини залежить від того, як складаються її щоденні стосунки з оточенням. У другому класі діти вже добре знають один одного, і, крім товариських відносин, між ними виникають і дружні контакти. Вчитель, використовуючи тексти для читання, може розширити уявлення дітей про товариство і вірну дружбу, про необхідні для цього якості (чуйності, справедливості та взаємодопомоги), показати їм, що заважає справжній дружбі.

Підбір художніх творів для читання в підручниках для початкової школи здійснений так, щоб на їх основі можна було розвивати етичну культуру у взаєминах дітей. Читаючи літературні твори, вони вчаться розбиратися в поведінці й вчинках людей, у мотивах вчинків, відчувати красу добра, засуджувати потворне, зле.

У виховному відношенні дуже важливо зацікавити дитину тією моральною проблемою, яка вміщена в оповіданні, байці, казці, вірші. У зв'язку з цим учителю необхідно виразно прочитати художній твір, адже від цього буде залежати сприйняття його дитиною. Аналізуючи зміст прочитаного, необхідно привернути увагу молодших школярів до окремих аспектів змісту етичного виховання. Наприклад, у творі «Як виховати справжню людину» В. Сухомлинський у душі народної педагогіки розкриває дітям сутність найважливіших правил спілкування. Автор доступно й емоційно переконливо передає смисл загальнолюдських цінностей. Діти усвідомлюють, що слова «здрасуйте» і «спасибі» мають чудодійну властивість. Вони пробуджують почуття взаємної довіри, зближують людей, відкривають їхні душі.

Знання людиною правил ввічливого поведіння – це лише перша умова вихованості. Крім того, потрібно ще й виробити звички культурної поведінки. К.Ушинський порівнював добру звичку з моральним капіталом, який людина «вклала» у свою нервову систему. Капітал цей безперервно зростає, і відсотками з нього людина користується все життя. «Цінність звичок, – зауважує О.Савченко, – полягає в тому, що вони звільняють мозок від обдумування дрібних турбот і дій. Повторюваність одних і тих самих ситуацій у спілкуванні з людьми має виробляти в дітей сталий механізм відповіді організму на ті чи інші обставини» [3, 136]. Наприклад, завжди вітатись першим із старшим, називаючи їх на ім'я й по батькові, пропускати вперед старших і молодших, вибачатись, якщо когось потурбував, дякувати, якщо користуєшся послугами, поступатися місцем людям похилого віку і малюкам тощо.

На уроках читання, в ході аналізу творів, які містять подібні ситуації, формуються і закріплюються уявлення про доброзичливість і справедливість у стосунках з людьми, про дружбу і товариськість. Разом з тим велика увага приділяється формуванню у дітей уявлення про колективізм, під яким розуміється особиста відповідальність кожного за загальну справу, за долю свого колективу і увагу самого колективу до долі кожної окремої особи. Більшу частину дня діти перебувають у колективі ровесників, тому потрібно подбати, щоб діти міцно засвоїли правила співжиття в колективі й дотримувались їх.

Якщо в життєвому досвіді дитини є випадок, аналогічний тому, який описується в творі, пов'язаний з її особистими переживаннями, розповідь допоможе учневі глибше осмислити пережите. Літературні твори завдяки своїй величезній вражаючій силі образів і метафор справляють велику виховну дію на дитину.

У третьому класі вчитель не тільки звертає увагу дітей на прояви тих або інших етичних якостей, але і працює з дітьми над визначеннями відповідних понять: що таке доброзичливість і

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

справедливість в людських відносинах, що таке товарицькість і дружба, що таке колективізм, особиста відповідальність за загальну справу.

До етичної освіти треба підключати відчуття, переживання дітей. Читаючи казку, оповідання вчитель інтонацією підкреслює переживання героїв і звертає свою увагу на переживання слухачів. Він просить дітей розповісти, що вони відчували, коли він читав їм те або інше місце твору, що переживають, згадуючи розповідь. Якщо твір справив на клас сильне враження, обговорення його краще відкласти до наступного уроку, щоб діти глибше прониклися прочитаним.

Треба прагнути до тонкого розуміння не тільки поведінки літературних героїв, не тільки їхніх вчинків, але і відчуттів, переживань, а також причин, які лежать в основі їхнього поведіння. Аналіз причин дозволяє підвести дитину до глибшого розуміння психології героїв, уникнути грубої прямолінійності її думок і оцінок, адже ми часто помиляємося, оцінюючи вчинок тільки за його зовнішніми виявами.

На жаль, трапляється і таке, що зовні хороші дитячі вчинки зумовлені іншими мотивами. Тема безкорисливої доброти вельми актуальна в наш прагматичний час. Можна прочитати і обговорити з дітьми зміст поетичних рядків Івана Драча «Хіба чекати плати за добро?»:

*Добро твориться просто – ні за так.
Так, як цвіте і опадає мак,
як хмарка в'ється і сміється пташка,
як трудиться мурашка-горопашка.*

Учителів початкових класів необхідно навчити учнів вслухатися в його мовлення, читання чи переповідання, бо цим він збільшить дитячі можливості пізнавати дійсність, збагачувати своє власне мовлення, що є важливим у їхньому загальному й культурному розвитку. Особливої уваги потребує слово художнього твору під час читання. Сила впливу слова вчителя тут залежить від процесу передачі експресивності твору та власних переживань, від уміння розкрити авторський задум, його переживання, а також думки й переживання персонажів.

Навчаючи виразності читання, учителям необхідно враховувати рівень розвитку в молодших школярів таких процесів, як увага, сприйняття, пам'ять, уява, ступінь сформованості етичних уявлень і естетичних відчуттів, ступінь розвитку мислення й мовлення. Вдосконалення мовлення школярів – не єдине завдання виразного читання. Слухання художнього твору у виразному читанні вчителя допомагає молодшому школяреві зрозуміти ідейний зміст твору, а робота над текстом породжує вдумливе ставлення до слова, допомагає зрозуміти багатство і красу української мови, емоційно сприйняти художні образи твору, відчути їх естетичну дію.

Кожне поняття формується на основі абстрагування істотних ознак, що постійно зберігаються в різних предметах, фактах, вчинках. Суть будь-якого морально-етичного явища виділити дуже важко, бо, по-перше, воно виступає в комплексі з багатьма іншими моральними явищами і дуже рідко – відокремлено. По-друге, тому що виявляється воно в найрізноманітніших діях і судженнях різних людей. Оцінити, яка якість особистості мала місце в конкретному вчинку і випадку (справедливість чи байдужість, доброта чи хитрість) – дуже складне завдання для учнів з їхнім невеликим ще життєвим досвідом. Особливість морально-етичних понять полягає в тому, що вони обов'язково передбачають момент оцінки, причому альтернативної: добрий, чесний, сміливий – добре; лінивий, злий, брехливий – погано. Тому опанування моральних понять не може зводитися до пізнавальної діяльності. Мало знати, що таке брехливість, пихатість або чуйність, необхідно, щоб відповідні якості зумовлювали й певне емоційне переживання людини. Для успішного засвоєння моральних понять учням треба вміти детально аналізувати художній твір, вчинки позитивних і негативних персонажів з позицій суспільних норм поведінки та робити відповідні моральні узагальнення.

Висновки. З художньої літератури починаються перші уявлення про добро і зло, про справедливість і несправедливість. Впливаючи на поведінку дитини, вчителів не завжди достатньо пояснити певні правила і норми. Знання про те, як поводитися, мають перетворитися на переконання, а для цього їм треба пройти через почуття дитини, "включити" її емоційний досвід.

Отже, зміст творів, з якими учні ознайомлюються на уроках читання, значною мірою впливає на морально-етичне виховання молодших школярів. Саме художній твір є тим відправним пунктом, який формує особистість школяра, а читання стає для дитини не тільки інструментом оволодіння знаннями, а джерелом духовного життя.

Література

1. Красоткіна Н. Г. Доброта – це краса людської душі. Готуємося до свята: Читання творів Василя Сухомлинського / Н. Г. Красоткіна // Розкажіть онуку. – 2007. - №5. – С. 74-79.

2. Рубинштейн С.П. Проблемы общей психологии. / С.П. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1976. – 203 с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. / Савченко О. Я. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К., 2009. – 226с.
4. Семез А. Погляди В. Сухомлинського на моральні порушення дітей / А. Семез // Початкова школа. – 1998. - №4. – С. 55-56.
5. Сідлецька О. В. Моральне виховання молодших школярів (методичні поради, дидактичний матеріал) / О. В. Сідлецька // Початкове навчання та виховання. – 2006. - №19-21. – С. 80-92.

УДК 372

ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

І.В.Корякіна

Анотація. У статті підкреслюється необхідність зміни підходів до забезпечення успішної готовності дітей шестирічного віку до навчання в школі. Однією з базисних характеристик особистості є необхідність формування відповідальності за свої вчинки, поведінку, слова. Дається характеристика структурних компонентів відповідальності і розкриваються умови її виховання в дошкільному віці.

Ключові слова: підготовка до школи, діти шостого року життя, особистість, відповідальність, свобода, структурні компоненти відповідальності, наступність дошкільної і початкової освіти.

Аннотация. В статье подчеркивается необходимость изменения подходов к обеспечению успешной готовности детей шестого года жизни к обучению в школе. Одной из базисных характеристик личности является необходимость формирования ответственности за свои поступки, поведение, слова. Дается характеристика структурных компонентов ответственности и раскрываются условия её воспитания в дошкольном возрасте

Ключевые слова: подготовка к школе, дети шестого года жизни, личность, ответственность, свобода, структурные компоненты ответственности, преемственность дошкольного и начального образования.

Summary. The article underlines the necessity of changes in approaches to support of successful readiness of pre-schools to the school teaching. Forming the responsibility for own actions, behavior, statements is one of the personal's basic characteristics. Author clarifies the structure components of responsibility and reveals the conditions of its upbringing while pre-school age.

Key words: preparing to the school, 5-year's old children, personality, responsibility, freedom, structure components of responsibility, heredity between pre-school educational establishment and school.

Постановка проблеми. Ідеї безперервного навчання і виховання особистості, гуманізація навчально-виховного процесу, зміни термінів навчання в початковій ланці освіти гостро поставили проблему виявлення резервів підготовки дітей шостого року життя до школи. Необхідною умовою успішної навчальної діяльності й активного життя в класному колективі є відповідальне виконання кожним учнем своїх навчальних і позанавчальних обов'язків. Чим відповідальніша дитина за різних умов, тим успішніше вона буде опановувати знання і стане активним членом учнівського колективу. Якщо ж дитина буде не готовою до соціальної позиції школяра, то навіть при наявності необхідного запасу умінь і навичок, високого рівня інтелектуального розвитку, їй буде важко в школі.

Мета статті – визначити умови виховання відповідальності як базисної характеристики особистісної готовності дітей 6-го року життя до навчання в школі.

Аналіз досліджень і публікацій. У науковій літературі поняття відповідальності розглядається в різних аспектах. Відповідальність – філософське поняття, яке відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог [4].

Залежно від суб'єкта відповідальних дій виділяється індивідуальна, групова, колективна відповідальність. В індивіда відповідальність формується як результат тих зовнішніх вимог, які до нього висуває суспільство, клас, даний колектив. Сприйняті індивідом вимоги стають внутрішньою основою мотивації його відповідальної поведінки, регулятором якої слугує сумління. Формування особистості передбачає виховання у неї почуття відповідальності, що стає її властивістю.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Виникає запитання, чому дорослі не завжди можуть передбачити негативні вчинки дітей і, подекуди, власні довільні дії тоді, вочевидь, не було б проблем у вихованні дисциплінованості дітей. Це, насамперед, пояснюється тим, що дорослі не можуть передбачити всіх тих складних обставин, які виникають у довіллі, в соціумі і викликають неочікувані вчинки чи окремі дії (це вулиця, референтні групи, друзі та ін.). Яка ж відмінність між довільними і незалежними вчинками людини?

Вчені (В.В.Котирло, К.А.Климова) відзначають, що довільні вчинки характеризуються нестійкістю, пасивною залежністю від зовнішнього світу, є випадковими і непередбачуваними; незалежні вчинки, навпаки, вирізняються усталеністю, самобутністю відносно середовища, що оточує нас, і, навіть, подекуди можливістю передбачення [5].

Педагоги (Н.П.Волкова, В.А.Караковський, С.Г.Карпенчук, І.В.Мартинюк, І.К.Матюша, Т.І.Сущенко та ін.) розглядають відповідальність як якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з точки зору користі або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки із суспільними нормами, законами.

Психологи (Н.Л.Коломинський, К.Муздибаєв, А.А.Реан, Дж.Роттер та ін.), пов'язують відповідальність із цілком сформованою особистістю, розглядають її як специфічну для зрілої особистості форму саморегуляції і самодетермінації, що виступає в усвідомленні себе як причини вчинків, які вона здійснює, та їх наслідків; в усвідомленні і контролі своєї здатності виступати причиною змін у довіллі та своєму власному житті.

Відповідальність як психолого-педагогічна категорія постійно в центрі уваги В.О.Сухомлинського, бо вона – одна із домінуючих. У своїх роботах він неодноразово повертається до важливості виховання у дітей відповідальності за життя колективу, за товариша, за свої дії, за ставлення до навчання [7]. Гармонійне виховання В.О.Сухомлинський розумів як одночасно виховання дисципліни, обов'язку, відповідальності перед колективом, суспільством і перед самим собою – перед власною совістю. Свідоме дотримання людиною обов'язку – це і є, на його думку, вияв свободи [7].

Процес становлення людини довготривалий і потребує від педагога і сили волі, і фізичного здоров'я, і духовної енергії, і постійного пошуку варіантів впливу на вихованців, в тому числі і створення психологічних умов для виховання відповідальності.

Цікава думка відомого філософа Ганса Йонаса, який писав, що виховання за змістом має певну мету – самостійність індивіда, яка за своєю сутністю сама містить у собі здатність до відповідальності, – з її досягненням завершується й виховання. Тільки здатність взяти на себе відповідальність робить людину вільною [1].

Дослідники відзначають, що в діяльності старшого дошкільника значну роль грають такі мотиви, як почуття обов'язку перед іншими людьми, співчуття, бажання допомогти, зробити послугу, почуття власного достоїнства й ін. Мотиви суспільного характеру знаходять відображення в безпосередній поведінці дитини. Діяльність дітей, викликана соціально спрямованими мотивами, стає цілеспрямованою, самостійною, наполегливою, ініціативною.

Таким чином, дослідження в галузі психології особистості дошкільника свідчать про можливість засвоєння дітьми відомих форм поведінки, що забезпечують реалізацію соціально спрямованих мотивів діяльності. Поряд з іншими якостями особистості в дітей формується і відповідальність.

У поняття відповідальності в її розвинутому виді дослідники (К.А.Климова, В.Г.Нечаєва), вкладають такий зміст. Відповідальність – це якість особистості, що виражається в усвідомленні й емоційному переживанні необхідності виконання справи, що має значення для інших людей, а не тільки для самої себе. Таке розуміння й емоційне переживання обумовлює відповідну поведінку і діяльність, виражені в прийнятті на себе завдання і реалізації його [2].

Відповідальність, як і будь-яка інша якість особистості, має визначену психологічну структуру. До складу будь-якої якості особистості входить, з одного боку, визначений мотив, що забезпечує позитивне ставлення людини (дитини) до тієї поведінки, у якій виражається дана якість, з іншого боку, засвоєні (закріплені) способи (чи форми) поведінки. При формуванні тієї чи іншої якості, у дитини спочатку виникає відповідна стійка в даній конкретній ситуації, а потім, у процесі подальшого вправлення, вона узагальнюється і переноситься в інші життєві ситуації.

Учені виділяють такі показники початкових форм відповідальності в дошкільному віці:

– усвідомлення дитиною необхідності і важливості обов'язкового виконання діяльності, що має значення для інших людей;

характер дій, спрямованих на успішне виконання суспільно значимої діяльності: вчасно приступає до неї, намагається побороти труднощі і перешкоди, що виникають, застосовує найбільш

раціональні прийоми, доводить справу до кінця, переробляє, якщо вийшло недостатньо вдало. Характер дій виражається в безпосередньому виконанні суспільно корисної діяльності;

емоційне переживання завдання, характеру і результату його виконання. Емоційні переживання виражаються в міміці, рухах дитини, у загальній емоційній чуйності;

усвідомлення того, що доведеться відповідати, відзвітувати перед тими людьми, для яких чи на прохання яких доручення чи обов'язки виконуються.

Очевидно, що кожний з виділених показників сам по собі не може бути єдиним об'єктивним показником відповідальності, оскільки відбиває лише якусь одну сторону цієї якості. Відомі, наприклад, випадки правильної оцінки дитиною свого ставлення чи ставлення інших людей до суспільно значимої діяльності, а реальна поведінка не відповідає цьому.

Визначаючи рівень сформованості відповідальності, умовно поділяють дошкільників на три групи. I група – діти з високим, II – із середнім і III – з низьким рівнем розвитку відповідальності.

У I групу входять ті діти, що посилено суспільно корисну діяльність виконують, як правило, відповідально, навіть у тому випадку, якщо в них немає помітного інтересу до неї. Їхні безпосередні дії можна охарактеризувати як цілеспрямовані, самостійні, наполегливі, ініціативні. Вони керуються ці діти обов'язку перед вихователями, батьками, товаришами.

Емоційний стан дітей I групи в процесі виконання відрізняється заклопотаністю, занепокоєнням. Часто, особливо при вдалому подоланні труднощів і перешкод, завершені справи, спостерігається радість, стан натхнення, моральне задоволення, при невдалому чи недостатньо вдалому – засмучення, невдоволення собою, сором.

Діти, що увійшли в II групу, відрізняються тим, що відповідальність, яка виявляється ними до конкретних справ, наприклад, до чергування в їдальні, могла не виявлятися в будь-яких інших видах суспільно корисної діяльності. У звичних умовах дії дітей є цілеспрямованими, самостійними; вони виявляють також здатність до наполегливості, завзятості, ініціативи. Змінені чи нові умови іноді викликають дії протилежного характеру: діти легко відволікаються, не закінчують справу, яку почали виконувати, виявляють зайву квапливість (повільність), що призводить до недбалості, неакуратності.

Провідними мотивами діяльності цих дітей при відповідальному виконанні суспільно значимих справ служать: почуття обов'язку, що формується, звичка до відповідального виконання повсякденних справ, прагнення одержати схвалення оточення людей. Однак досить чітко проявляється і інтерес до справи, що свідчить про поєднання особистих і суспільних інтересів дітей. Невідповідальне виконання мотивується небажанням виконувати, нерозумінням значимості тієї чи іншої справи, відсутністю інтересу.

Емоційний стан дітей II групи в процесі відповідального виконання суспільно значимої справи також виражається заклопотаністю, занепокоєнням; завершивши роботу, діти переживають моральне задоволення, радість. Невідповідальне виконання супроводжується байдужістю, іноді невдоволенням і навіть обуренням.

Представники III групи будь-який вид суспільно корисної діяльності, якщо вона не збігається з їхніми інтересами і запитамі в даний момент, виконують завжди невідповідально, а іноді взагалі відмовляються від виконання.

Дії цих дітей відрізняються поспішністю чи повільністю, відсутністю самостійності й ініціативності. Справа, яку розпочали, не доводиться до кінця. Діяльність, що збігається з інтересами дитини, виконується ними самостійно, цілеспрямовано. У такого роду справах у деяких дітей виявляється наполегливість, ініціатива.

Мотивами діяльності при невідповідальному виконанні виступають острах покарання, слухняність. Відповідальне виконання виникає в силу особистого задоволення, особистої користі, інтересу до самого процесу діяльності [5].

Отже, можемо сказати, що відповідальність дошкільника як якість особистості носить ситуативний і нестійкий характер і залежить від умов навчання та виховання дитини.

Залежність взаємин дітей з іншими людьми від ступеню відповідальності виявляється не тільки в ігровій, але й в інших видах діяльності. Чим відповідальніше виконує дитина доручену їй справу в загальній колективній праці, тим охочіше інші люди вступають у ділові відносини з нею. Ця залежність виявляється і при виконанні дітьми посиленої суспільно корисної діяльності.

Таким чином, чим відповідальніша дитина у своїх взаємостосунках з іншими людьми, тим більш активним і потрібним членом колективу, що складається, вона стає. Це створює реальні можливості для подальшого виховання відповідних рис особистості дитини. Беручи до уваги, що ті взаємостосунки, які починають складатися в дошкільному дитинстві, надалі можуть стати стійкими

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

якостями особистості, рисами характеру, необхідно вчасно і педагогічно правильно організувати роботу з їх формування [5].

У формуванні якостей особистості вирішальну роль відіграє діяльність, що має суспільно корисну спрямованість. Для дітей дошкільного віку найбільш доступним видом суспільно корисної діяльності є посилені доручення й обов'язки, спрямовані на надання допомоги, прояв уваги до оточення. Систематичне відповідальне виконання дитиною такого роду доручень і обов'язків, при керівній і спрямовуючій ролі вихователя, сприяє утворенню стійких форм поведінки, приносить дитині моральне задоволення.

Виховний ефект доручень і обов'язків багато в чому залежить від організації і тих задач, які ставить вихователь. Вихователь повинен використовувати широко такі методичні прийоми, за допомогою яких можна викликати у дітей прагнення виконати доручену їм справу якнайкраще. Це пряме роз'яснення дітям значимості і необхідності обов'язкового і гарного виконання майбутньої справи. Одночасно слід уточнювати, обговорювати разом з дітьми шляхи найбільш раціонального виконання доручення.

Пряме пояснення значення доручень здійснюється в тому випадку, якщо дітям треба буде виконати незнайомий для них вид суспільно корисної діяльності. Якщо ж подібна діяльність виконувалася дитиною раніше, слід обмежитися лише нагадуванням її значення і деяких шляхів найбільш раціонального виконання.

Широко використовується контроль і облік виконання дітьми доручень і обов'язків з метою виховання у дітей умінь доводити розпочату справу до кінця, точно і своєчасно закінчувати її. Особливу увагу слід приділяти врахуванню інтересів і схильностей дитини. Якщо, наприклад, дитина любить малювати, їй варто доручити таку справу, складовою частиною якої було б малювання.

У залежності від ступеня складності майбутньої справи дитині необхідно пояснити і показати техніку виконання, або запропонувати самостійно подумати, як варто виконати: що спочатку, що потім, коли краще почати, закінчити, які можуть зустрітися труднощі, перешкоди, як перебороти їх. Зусилля дитини слід заохочувати. Треба постійно звертати увагу дітей на те, що це прояв уваги до оточення. Систематичне відповідальне виконання дитиною такого роду доручень і обов'язків, при керівній і спрямовуючій ролі вихователя, сприяє утворенню стійких форм поведінки, приносить їй моральне задоволення.

Також слід розвивати вміння і виховувати бажання за власною ініціативою брати активну участь у суспільно корисній діяльності; у навчанні самостійному плануванню виконання доручень чи обов'язків, організації цієї діяльності.

Також особливу увагу слід приділяти вихованню творчого підходу до реалізації діяльності, використовувати такі прийоми, що обумовлювали б ініціативу і самостійність дитини. Однією з необхідних умов подальшого розвитку відповідальності є обов'язковий контроль за діяльністю дитини. Призначення контролю складається не тільки в оцінці виконання дитиною заданих їй вимог, але й у наданні своєчасної допомоги, підтримки. Оскільки контроль за діяльністю дитини здійснюється в умовах суспільного виховання не тільки дорослими людьми, але і товаришами, важливо правильно використовувати цей фактор.

Поряд з контролем необхідна організація систематичного звіту дитини як перед дорослими, так і перед іншими дітьми. Важливо, щоб дитина усвідомлювала, що з неї запитують, що особисто вона, а не хто-небудь інший зобов'язаний виконати доручену йому справу.

Відповідальність – це якість особистості, джерела якої під впливом виховання зароджуються і виявляються вже в період дошкільного дитинства. Правильна організація роботи з виховання відповідальності має велике значення як для формування особистості дитини, так і для підготовки її до школи.

Відповідальністю дитини 6-7 річного віку є такі прояви, що виражаються:

- у розумінні дитиною значимості і необхідності обов'язкового і якісного виконання діяльності, що має значення не тільки для неї особисто, але і для інших людей, а також у готовності відповідати за зроблене;
- в емоційному переживанні морального задоволення при успішному і переживання незадоволення при незадовільному виконанні суспільно корисної діяльності;
- у цілеспрямованому, самостійному, наполегливому характеру дії при безпосередньому виконанні суспільно корисної діяльності.

Висновки. При організації педагогічного процесу, спрямованого на подальший розвиток відповідальності у дітей старшого дошкільного віку, необхідно враховувати ті моральні надбання, що під впливом виховання засвоюються дитиною в попередні роки життя. Опора на моральний досвід

дітей дозволяє застосувати диференційований підхід у роботі з подальшого становлення розвитку цієї якості у дітей-дошкільників.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження можуть бути пов'язані з вивченням взаємозалежності свободи і відповідальності у дітей дошкільного віку в процесі підготовки їх до навчання в школі з шести років.

Література

1. Йонас Г. Принцип відповідальності : У пошуках етики для технологічної цивілізації : Пер. з нім. / Г. Йонас – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
2. Климова К. А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет / Климова К. А. – М. : Просвещение, 1967. – 384 с.
3. Корчак Я. Как любить детей / Я. Корчак – М. : Знание, 1968. – 96 с.
4. Культура спілкування / за ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко, Н. М. Щербань. – К. : ІЗНМ, 1997. – 129 с.
5. Котирло В.К. Виховання слухняності у дітей / В. К. Котило. – К. : Радянська школа, 1978. – 102 с.
6. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – М. : Просвещение, 1986. – 95 с.
7. Сухомлинський В.О. Дисципліна і самодисципліна. Відповідальність перед колективом і перед самим собою / Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

УДК 371.134 (045)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Ю.М.Косенко

Анотація. В статті розкривається сутність творчої особистості майбутнього вихователя, умови її формування в процесі професійного навчання.

Ключові слова: творча особистість, вихователь, професійне навчання.

Аннотация. В статье раскрывается сущность творческой личности будущего воспитателя, условия ее формирования в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: творческая личность, воспитатель, профессиональное обучение.

Summary. The author in the article reveals the essence of creative personality of prospective pre-school teacher and the conditions of its forming in the process of professional training.

Key words: creative personality, pre-school teacher, professional training.

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку сучасного суспільства, зміни, що відбуваються у різних сферах людського життя, зумовлюють зростання соціальної ролі творчої особистості – людини з високим рівнем інтелекту, активної, мобільної, здатної до продуктивної праці, інноваційної діяльності, особистісного самовираження у професії. В умовах інноваційних змін, що сьогодні відбуваються в системі дошкільної освіти України, особливо відчутна потреба у вихователях, спроможних бути творцями педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, впроваджувати новітні педагогічні технології, створювати розвивальне творче середовище для своїх вихованців, спонукати їх до творчого самовираження. За таких умов актуалізується проблема формування творчої особистості педагога дошкільної освіти ще на етапі його професійного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. За визначенням філософів, психологів, педагогів (В.Андреев, Д.Богоявленська, Р.Грановська, А.Зак, В.Кан-Калик, Н.Кічук, В.Цапок та ін.) творча особистість – це індивідуальність, яку вирізняє високий рівень загальних і професійних знань, прояв творчих здібностей, потяг до нового, оригінального [1; 2; 3]. До найважливіших якостей творчої особистості педагога Ю.Кулюткін відносить: прагнення до самореалізації, що характеризується проявом власних творчих сил і здібностей, постійним зростанням та збагаченням власних внутрішніх можливостей, що впливає на підвищення рівня професійної діяльності; захоплення справою як життєвим покликанням, що є проявом високої зацікавленості, глибокої задоволеності професійною діяльністю, постійної готовності до вдосконалення себе у професії; аутентичність особистості як щиро та відверту позицію

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

у ставленні до себе та інших, здатність до висловлювання власних суджень, повна самостійність в оцінках; впевненість у власних силах, оцінка своїх сил і можливостей адекватно досвіду; індивідуальність і гнучкість педагогічних дій як здатність до самостійної постановки цілей, оригінальності й неупередженості під час вирішення проблем, готовність вести за собою інших; критичність і високий ступінь рефлексії, що виявляється у постійній увазі до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимості до недоліків і непродуманих рішень, в умінні вчитися на помилках, постійному аналізі та осмисленні власної діяльності; дитяча сприйнятливості і відкритість у ставленні до нового – поєднання зрілої думки з дитячою свіжістю сприйняття [5]. За С.Сисоєвою, творчу особистість характеризує інтелектуальна активність, спрямованість на творчість, специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе), а найважливішими її рисами виступають: пошуково-проблемний стиль мислення, розвинена творча уява, фантазія, специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику) [6; 7]. Психолого-педагогічними дослідженнями (Ш.Амонашвілі, В.Андрєєв, Т.Альтшуллер, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, В.Моляко, С.Сисоєва та ін.) доведено, що саме творча особистість педагога є визначальним чинником виявлення та розвитку творчих можливостей вихованців. Ми поділяємо такі наукові погляди, й у процесі здійснюваної нами розвідки було встановлено, що:

- *по-перше*, виховання творчої особистості дитини дошкільного віку, що задекларовано у державних документах про освіту (Закон України „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі”), спроможний забезпечити вихователь, який не лише усвідомлює сутність творчого характеру своєї професійної діяльності, а й водночас володіє якостями творчої особистості, необхідними знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють реалізувати творчий підхід в освітньо-виховній роботі з дошкільниками;

- *по-друге*, творчий підхід вихователя у роботі завжди породжує нові педагогічні ідеї, ефективні методичні розробки, педагогічні технології, впровадження яких у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу покращує якість дошкільної освіти;

- *по-третє*, сучасний дошкільний навчальний заклад чекає на вихователя, який готовий працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються у дошкільній освіті, запроваджувати новітні педагогічні технології, ініціювати та реалізовувати власні творчі проекти, проявляти здібності, навички творчої діяльності, створювати таке освітнє середовище для своїх вихованців, яке б виховувало творчу особистість.

Як бачимо, необхідність забезпечення творчого розвитку студентів спеціальності „Дошкільна освіта” як суб’єктів фахової підготовки у вищому навчальному закладі – беззаперечна. Формування творчої особистості майбутнього педагога дошкільної освіти позиціонуємо як запоруку досягнення успіху, самореалізації у подальшій професійній діяльності.

Пропонована стаття має за **мету** розкрити педагогічні умови формування творчої особистості майбутніх вихователів на етапі професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування творчої особистості студента у вищому навчальному закладі ми розглядаємо насамперед як процес стимулювання творчого ставлення студентів до професійного навчання, прояву їхньої творчої активності в опануванні обраним фахом. Під творчою активністю студента розуміємо особистісне утворення, яке характеризує його прагнення до творчого (перетворювального) засвоєння професійних знань та вмінь; прояв креативного мислення як здатність сприймати нові ідеї, чутливість до актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки, здатність до оригінального, варіативного, нешаблонного розв’язання педагогічних проблем; прояв творчих здібностей в теоретичному і практичному опануванні спеціальністю, у власному саморозвитку.

Як же організувати навчально-виховний процес у ВНЗ так, щоб стимулювати творче ставлення студентів до професійного навчання? Як забезпечити творчий розвиток особистості майбутнього вихователя у навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій роботі, різноманітних видах художньо-творчої діяльності? На підставі вивчення наукових джерел в означеному проблемному полі, досвіду роботи випускаючих кафедр спеціальності „Дошкільна освіта” у Маріупольському, Херсонському державних університетах, Бердянському державному педагогічному університеті, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, інших ВНЗ України, власного багаторічного досвіду роботи у вищій школі, доходимо висновку, що формування творчої особистості майбутнього педагога дошкільної освіти зумовлене:

– творчим ставленням тих, хто причетний до професійної підготовки студентів, до виконання своїх професійних обов’язків, постійним удосконаленням професійної майстерності викладачів, широким

запровадженням інноваційних педагогічних технологій особистісно орієнтованого спрямування, різноманітних форм творчої співпраці зі студентами;

– організацією аудиторної, позааудиторної та практичної роботи студентів упродовж усього періоду навчання на засадах творчого, особистісно орієнтованого підходів, суб'єктності студента у професійній підготовці;

– зміщенням акценту у процесі професійної підготовки з репродуктивного (відтворювального) навчання на перетворювальну (творчу) діяльність студентів;

– створенням ситуації успіху студента у навчанні та особистісному розвитку (заохочення і стимулювання навчально-пізнавальної, науково-пошукової роботи в процесі опанування обраним фахом, забезпечення розвитку їхніх творчих здібностей, обдарованості і таланту, формування художньо-творчих умінь та навичок).

Ми глибоко переконані у тому, що досягти відповідального творчого ставлення студентів до професійного навчання можливо лише тоді, коли самі викладачі є справжніми творцями педагогічного процесу. Коли кожна прочитана лекція, проведене практичне чи семінарське заняття є справжнім майстер-класом із використанням найновіших педагогічних технологій, інтерактивних методів, що не лише стимулюють пізнавальну діяльність студентів, а й впливають на їхні емоції, почуття, мотиви поведінки. Розробляючи навчально-методичне забезпечення до вивчення кожної навчальної дисципліни, організації педагогічної практики, викладач, дотримуючись принципу творчого підходу, пропонує студентам для розробки актуальні дослідницькі завдання, різноманітні творчі проекти, педагогічні задачі, що розвивають у них креативне мислення, пробуджують прояв творчих здібностей тощо. При цьому доцільно реалізувати у навчальному процесі ідею вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. Особливе значення для формування творчого ставлення до професійного навчання студентів має безпосередня участь викладача у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу під час педагогічної практики чи проведення лабораторних занять. Майстерність і творчість викладача у роботі з дошкільниками слугує для студентів професійним зразком, орієнтує на креатив, заохочує до творчої роботи з дітьми. Педагогічно доцільним є прояв партнерства викладачів і студентів у різних формах навчальної, наукової роботи, творчої співпраці в організації дозвілля, різноманітних культурно-виховних заходів. Співтворчість – необхідна умова педагогічного процесу у вищій школі, що забезпечує формування індивідуального педагогічного стилю діяльності, стає дієвим засобом професійного навчання.

Для формування творчих задатків майбутнього вихователя потрібне середовище, яке давало б змогу розвиватись тому, що студент уже має в своєму віці, і допомогло б розвинути в собі ті якості, яким раніше не приділяв належної уваги. Технологічним майданчиком для цього слугує організація аудиторної, позааудиторної роботи студентів, організація різних видів педагогічної практики. Завдання викладача – не тільки урізноманітнювати форми їх проведення, але й визначити і змоделювати місце кожного студента в навчальному процесі, визначити особисту траєкторію професійного навчання (кредитно-модульна система цьому сприяє якнайкраще).

Розвитку творчої особистості майбутнього фахівця-дошкільника сприяє поступовий (від курсу до курсу) перехід від репродуктивного навчання до навчання творчого. Формування у студентів творчого професійного мислення – процес, в якому на основі певних наукових фактів, їх засвоєння і застосування в активній діяльності відбувається розвиток операцій, видів і форм мислення, а також якостей розуму у відповідності до завдань і умов професійної діяльності. Особливо великі можливості для розвитку творчого мислення студентів на практичних і семінарських заняттях з використанням елементів позиційного навчання, де має місце опрацювання нової наукової інформації з позиціонування власної точки зору, установка на прояв самостійності, альтернативної думки, пошук нестандартних підходів до розв'язання практичних завдань. Дієвим засобом професійної підготовки майбутніх вихователів на засадах перетворювального (творчого) навчання є залучення студентів до науково-дослідної роботи. Традиційно елементи наукової роботи включаються в програму вивчення кожної дисципліни й відображаються у змісті навчально-дослідницьких завдань. В умовах ступеневої освіти, запровадження кредитно-модульної системи навчання, індивідуального плану професійної підготовки майбутнього фахівця особливого значення набуває організація науково-дослідної роботи студента як самостійного виду діяльності. Участь студентів у науково-дослідній роботі забезпечує не лише поглиблення й розширення теоретичних знань майбутніх педагогів із дисциплін фахової підготовки, а й водночас сприяє формуванню надзвичайно важливих професійно значущих і особистісних якостей студентів (самостійність, цілеспрямованість, організованість, креативність мислення, зосередженість тощо), формує інтерес до наукового пошуку, потребу в засвоєнні науково обґрунтованих знань, вміння самостійно їх здобувати з різноманітних джерел. У процесі нашого

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

дослідження встановлено, що творчий розвиток студентів у науково-дослідній роботі зумовлений низкою чинників, а саме:

- науковою компетентністю викладачів випускаючої кафедри, оскільки визнання їхнього авторитету як дослідників у науковій спільноті формує відповідне інтелектуальне середовище, в якому студенти здобувають професійну освіту;
- поінформованістю студентів про наукові здобутки викладачів, які навчають їх майбутньої професії;
- забезпеченням високого наукового рівня викладання навчальних дисциплін з опертям на найсучасніші досягнення психолого-педагогічної науки;
- урахуванням досягнень студентів у науково-дослідній роботі при визначенні їхнього особистого рейтингу успішності впродовж усього періоду навчання в університеті;
- зацікавленістю кожного викладача у творчій науковій співпраці зі студентами.

Це далеко не повний перелік чинників, які, на нашу думку, так чи інакше стимулюють розумову діяльність студентів, їх інтерес до науково-дослідної роботи, формують розуміння значущості наукових знань у професійній діяльності [4].

Виходячи з пріоритету особистості в життєдіяльності сучасного суспільства, викладачам варто пам'ятати, що творче ставлення студентів до професійного навчання заґрунтоване на ситуації успіху. Необхідно разом із студентом прагнути до його успіху, спершу незначного, але згодом – суттєвого, який надихає, пробуджує творчу активність у навчально-виховному процесі. Індивідуальний, особистісно орієнтований підходи у професійному навчанні – важливі важелі у роботі викладача, що сприяють розкриттю потенційних можливостей кожного студента, його здібностей, знаходженню себе у майбутній професії. Надзвичайно важливо сформувати суб'єктність студентів, їх активну позицію в опануванні майбутньою професією.

Висновки. Таким є наше бачення педагогічних умов формування творчої особистості майбутнього педагога дошкільної освіти на етапі його професійного навчання, що не виключає наявність й інших точок зору. Подальшої наукової розробки потребує проблема формування готовності майбутнього вихователя до педагогічної творчості у дошкільному навчальному закладі.

Література

1. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук– К.: Либідь, 1991. – 96 с.
4. Косенко Ю.М. Науково-дослідна робота студентів в умовах ступеневої освіти. Вища освіта України. – Додаток 3 (т. 6). – 2007. – Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти” / Ю. М. Косенко – 452 с. – С. 127-133.
5. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С.21-30.
6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість : [Монографія] / С. О. Сисоєва. – Х-К.: Кн.. вид. „Каравела”, 1998. – 150 с.- С.6-22.
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С.О.Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

УДК 37(477) "18"

ІННОВАТИКА ПІДРУЧНИКІВ К.Д.УШИНСЬКОГО „РІДНЕ СЛОВО” І „ДИТЯЧИЙ СВІТ” В ІСТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Т.М.Кривошея

***Анотація.** В статті розкривається інноватика підручників К.Д.Ушинського „Рідне слово” і „Дитячий світ” в історії початкової освіти другої половини ХІХ століття.*

***Ключові слова:** історія початкової освіти, дидактичні принципи К.Д.Ушинського, підручники для початкового навчання „Рідне слово” і „Дитячий світ”.*

***Анотація.** В статті розкривається інновація учебников К.Д.Ушинского „Родное слово” и „Детский мир” в истории начального образования второй половины ХІХ века.*

Ключевые слова: история начального образования, дидактические принципы К.Д.Ушинского, учебник для начального образования «Родное слово» и «Детский мир».

Summary. In the article the innovative ideas of textbooks by K.D.Ushinsky "Native word" and "Child's world" is uncovered in the context of history of primary education in the XIX century.

Key words: history of primary education, didactics principles by K.D.Ushinsky, primary education textbooks "Native word" and "Child's world".

Постановка проблеми. Повноцінне функціонування освітньої системи будь-якої держави неможливе без її початкової ланки. На думку О.Я.Савченко, початкову школу образно можна назвати „коренем усієї шкільної освіти”. І чим він буде глибшим, міцнішим, тим більше передумов для успіхів дитини у подальшому шкільному житті [3, с.102]. Сьогодні школа першого ступеня, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, протягом чотирьох років забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, морально-етичний, мовленнєвий, естетичний, соціальний, емоційно-вольовий розвиток. Це відбувається завдяки тому, що зміст початкової освіти вперше в історії вітчизняної школи є багатокomпонентним і дитиноцентричним. Він збагачений розвивальним і виховним складниками і реалізується через систему завдань, які передбачають самопізнання, формування в учнів позитивного ставлення до себе і навколишнього світу, засвоєння гуманістичних цінностей, розвиток творчих здібностей і уяви [3, с.104].

Такі прогресивні тенденції в розвитку суспільства мають глибоке історичне коріння. Сучасні дослідники розвитку початкової освіти на Україні другої половини XIX – початку XX ст. (О.Драч, Т.Кравченко, М.Мінц) зазначають, що досягнення, які має сьогодні національна школа, значною мірою спираються на накопичений досвід роботи народних шкіл цього періоду: організація уроку, використання методик навчання, безкоштовне забезпечення учнів підручниками, навчальними посібниками, створення відповідних умов для проведення навчально-виховного процесу тощо [1].

Особливу увагу привертає друга половина XIX століття, що увібрала в себе чимало освітніх реформ (1864, 1874рр.), які, незважаючи на свою половинчастість, незавершеність і суперечливість, сприяли розширенню мережі народних шкіл. Так, у липні 1864 р. було прийнято статут початкової освіти, за яким співіснували міністерські, земські та приватні навчальні заклади. Для безпосереднього керівництва народною освітою урядом були створені губернська і повітові училищні ради, до складу яких входили представники земств, духовенства, Міністерства народної освіти, попечителі міських і сільських училищ. Члени рад збирали інформацію про роботу шкіл, здійснювали нагляд за навчально-виховними процесом, сприяли відкриттю нових училищ. Важливою подією 60-х років XIX ст. стало створення земських установ, які у другій половині XIX ст. взяли на себе вирішення багатьох організаційних, кадрових і фінансових проблем народної освіти, та відкриття земських шкіл, які краще, ніж парафіяльні школи, забезпечувалися навчальним приладдям та підручниками, якісною початковою освітою.

Після невдалого замаху на царя Олександра II новий міністр освіти Д.А.Толстой видав ряд реакційних законів, спрямованих на встановлення жорсткого контролю за навчальними закладами. Згідно „Положення про початкові народні училища” 1874 року, заохочувалося відкриття церковно-парафіяльних шкіл, які були підпорядковані священному синоду. Положення „Про церковнопарафіяльні школи” 1884 р. посилювало позиції церкви у шкільній справі. А виведення з підпорядкування земств сільських шкіл грамоти та передача їх духовному відомству (1891 р.) різко збільшило кількість церковних шкіл, які отримали стабільне державне фінансування і матеріальну підтримку. Держава поклала на церковну школу обов’язок затверджувати у народі православне вчення віри і християнської моралі і поширювати серед народу початкові знання [1].

Друга половина XIX ст. ознаменована діяльністю видатних педагогів, громадсько-освітніх діячів (Х.Алчевська, Б.Грінченко, О.Духнович, М.Костомаров, М.Корф, П.Куліш, Т.Шевченко, О.Партицький, М.Пирогов, С.Русова, К.Ушинський, М.Шашкевич та ін.), які опікувалися проблемою початкової освіти та створенням підручників для початкових шкіл: „Грамотка” (1857,1861) П.Куліша, „Буквар южнорусский” (1861) Т.Шевченка, „Читанка для діточок народних училих руських” (1863) М.Шашкевича, „Малютка” (1872) та „Наш друг” (1871) М.Корфа, „Зоря” – читанка для сільських людей (1881) О.Партицького, „Веснянка” – читанка для малих і старих (1881) В.Шухевича, „Арифметика” (1863) та „Грамотка” (1882) О.Кониського, „Книга взрослых: 1-3 годы обучения” (1899 – 1900) Х.Алчевської, „Грамотка”(1882) та „Читанка” (1883) Т.Лубенця тощо.

З-поміж усієї навчальної літератури цього періоду вирізняються своєю ґрунтовністю і послідовністю, логікою викладу матеріалу, доступністю і водночас науковістю підручники для

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

початкового навчання К.Д.Ушинського „Рідне слово” і „Дитячий світ”, тому **метою статті** є аналіз підручників К.Д.Ушинського як інновації в історії початкової освіти другої половини XIX ст. та визначення основних підходів видатного педагога до проблеми підручникотворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічних досліджень з питань розвитку початкової освіти у другій половині XIX століття дає підстави стверджувати, що вченими досліджувались різноманітні аспекти цієї проблеми: реформи середини XIXст. та їх вплив на початкову освіту, розвиток передової педагогічної думки (М.Константінов, Н.Каленіченко, П.Лебедев, В.Смирнов, В.Струминський, Є.Мединський, М.Шабаєва, М.Прокоф'єв); організація початкової освіти в Російській імперії, діяльність різних типів народних шкіл, ефективність і результативність їх роботи (Г.Жураковський, П.Зайончковський, М.Кузьмін, І.Оржеховський, О.Ососков); просвітницька діяльність земських установ, урядова політика в галузі народної освіти в Україні, склад учителів початкових шкіл (С.Стельмах, Н.Шип, Л.Дровозюк, Р.Гавриш, О.Мармозова); розвиток деяких напрямків початкової освіти, розвиток початкової освіти в окремих регіонах України, досягнення та перешкоди у вирішенні даної проблеми (Т.Довженко, О.Драч, Н.Коляда, Л.Корж, Т.Кравченко, І.Петренко, О.Тригуб, О.Федорчук, І.Шумілова, І.В. Захарова, Л.Рябовол, В.Вдовенко, Г.Степаненко); вивчення науково-педагогічної спадщини педагогів, які займалися проблемами початкової освіти в означений період: С.Русової (О.Джус, Г.Груць, Є.Коваленко, І.Пінчук), Я.Чепіги (Л.Ніколенко), Т.Лубенця (В.Волошина) та ін.

Слід зауважити, що науково-педагогічний доробок К.Д.Ушинського протягом багатьох років не втрачає своєї актуальності. Спадщину вченого-педагога досліджували М.Гриценко, М.Година, М.Даденков, С.Литвинов, О.Мазуркевич, Ф.Науменко, Г.Паперна, О.Романовський, В.Терлецький, С.Чавдаров, П.Щербань та ін. Різні аспекти життя і творчості вивчали: М.Гриценко – життя і діяльність вченого; Д.Лордкіпанідзе, Е.Дніпров, Л.Березівська – педагогічну концепцію Ушинського; різні види виховання у спадщині К.Д.Ушинського досліджували: Б.Мітюров, М.Антонець, М.Скрипник, О.Неприцька; М.Рибакіна – вплив ідей Ушинського на педагогічну думку в Україні; О.Замашкіна – взаємозв'язок навчання і розвитку молодших школярів тощо. Проте проблема інноватики підручників К.Д.Ушинського „Рідне слово” і „Дитячий світ” в історії початкової освіти набуває сьогодні особливого звучання, коли до навчальних книг ставляться все нові й нові вимоги.

Виклад основного матеріалу. Квінтесенцією педагогічної концепції К.Д.Ушинського є положення про нерозривний зв'язок філософських поглядів і теоретичних педагогічних положень. Саме виходячи з таких міркувань, учений розробляв дидактичну науку. Він забезпечив високий науковий злет і світову славу української педагогіки в усіх її основних напрямках – у галузі новітньої дидактики й теорії виховання, школознавства й підручничознавства, педагогічної антропології, українознавства, підготовки учительських кадрів [4, с.216]. К.Д.Ушинському належить ідея обов'язкової початкової освіти, яка повинна була забезпечувати учнів різнобічними гуманітарними і реальними знаннями. Серед предметів вивчення пропонувалась рідна мова, арифметика, Закон Божий, елементи природознавства, основи вітчизняної історії, основи ремесел. К.Д.Ушинський запропонував навчальний план такої народної школи, який включав елементарний (пропедевтичний) цикл для сільських дітей, не готових до навчання у школі, і власне початковий (систематичний).

Видатний педагог розкрив загальні умови навчання й виховання дітей (дидактичні принципи), які детально описав у своїх творах. Серед них – виховуючий характер навчання; зв'язок навчання з життям; свідомість і активність; природовідповідність навчання; послідовність та систематичність; наочність; міцність засвоєння знань; емоційність знань тощо. Всі ці принципи навчання були реалізовані К.Д.Ушинським в змісті підручників „Рідне слово” і „Дитячий світ”, а тому ці книги стали інновацією в історії початкової освіти другої половини XIX ст. Розглянемо деякі з принципів і підходів до створення підручників для початкового навчання, яких дотримувався К.Д.Ушинський.

Наголосимо на тому, що сама побудова, структура підручників „Рідне слово” і „Дитячий світ” відповідає принципу **послідовності та систематичності**, оскільки навчальний матеріал розташований за формулами, визначеними ще Я.А.Коменським, „від простого – до складного”, „від легкого – до важкого”, „від невідомого – до відомого”, „від окремого – до загального, і навпаки”.

К.Д.Ушинський у 1861 році написав і видав книгу для класного читання „*Дитячий світ і хрестоматія*” (у 2-х частинах), яка мала величезний успіх, отримала широке розповсюдження в школах різних типів і за рік (1861) перевидавалась 3 рази. Її призначення – полегшити учителям вибір матеріалу для читання, який відповідає послідовності і посиленню розумових вправ учнів і наочному їх ознайомленню з предметами природи. Книга побудована на основі наочності, систематичного збудження самостійного мислення учнів і складається з 2 частин. У першій частині матеріал розташований від простого до складного за такими розділами: *перше ознайомлення з дитячим світом*

(діти в гаю, у школі; діти – вчитель; що робиться у класі; пори року; про людину); *відомості про природу* (тварини, птахи, риби, плазуни, рослини, ґрунт, мінерали, метали, погода, природні явища); *перше знайомство з батьківщиною* (поїздка зі столиці в село, наша батьківщина, перші київські князі, столиця, губернії і повіти, міста і села, господарство, історичні події).

У другій частині були наступні розділи: *відомості про природу* (комахи, гриби, рослини, корали, інфузорії, як з вишневої квітки утворюється вишня, класифікація рослин, класифікація мінералів, створення людини та ін.); з *історії* (Володимир Мономах, походи князя Ігоря, Полтавська битва, Бородіно та ін.); з *географії* (земля, глобус, знайомство з півкулями, Христофор Колумб, Васко да Гама, Піфагор, Галілей, Ньютон, Київ, Москва, Кавказ, Петербург, подорож Волгою та ін.); *перші уроки логіки* (що таке відмінність і схожість, відмінність ознак, судження, роди і види, ознаки родові і видові, визначення, явище, причина і наслідок, мета і призначення, закон тощо) [8]. Слід зауважити, що у другій частині матеріал був значно складніший, ніж у першій частині.

Після першої і другої частини книжки вміщено розділ „Хрестоматія”, в якому є байки, оповідання, вірші, статті з природознавства, історії та географії, які можна використовувати як додаткові матеріали для читання до відповідних тем підручника. Наприклад, при читанні статті „Яблоня” корисно прочитати або навіть вивчити байку Крилова „Листы и корни”, при читанні статей про пори року – „Зима” Пушкіна, „Урожай” Кольцова тощо [6, с.269].

Книга для навчання „Рідне слово” (1864 р.) була написана К.Д.Ушинським за кордоном. Втім він був вірний принципу: запозичувати лише краще із зарубіжного досвіду, але не наслідувати, не копіювати, а створювати оригінальне, необхідне своєму народові, пропускаючи його крізь своє серце і душу, крізь власне бачення педагогічних проблем і потреб початкової школи.

„Рідне слово” – книжка, написана для учнів 1-3 класів початкової школи. Матеріал розміщувався наступним чином, поступово переходячи від простого до більш складного: *1 клас* – картинки для малювання по квадратах, письмова і друкована азбука, малюнки, перша після азбуки книга для читання, в якій матеріал розміщувався за темами. Наприклад, Тема № 1. Навчальні речі та іграшки; № 2. Меблі та посуд; № 7. Домашні тварини і дикі звірі; № 30. Що добре і що погано?; № 32. Свята та ін.; *2 клас* – матеріал для читання, який поданий за такими розділами: в школі і дома; свійські тварини; сад і город; на вулиці і на дорозі; пори року; зразки вправ; *3 клас* – практична граматики і хрестоматійні тексти для розборів та вивчення напам’ять [7].

Наголосимо на тому, що головним у реалізації принципу послідовності і систематичності в навчанні, за словами Ушинського, є така побудова навчальної роботи, при якій в учнів поступово виробляється єдина струнка система знань і навичок. Порядок і систематичність – важливі умови успіху в роботі школи. Якщо чиясь голова наповнена уривчастими, безладними знаннями, то це, за словами Ушинського, швидше нагадує комору, де все знаходиться в безладі і де сам господар нічого не може відшукати. Тільки розумно побудована система здатна робити людину господарем своїх знань. Зовнішній порядок, який ігнорує природні зв’язки між матеріалом знань, – це псевдосистема. І голова, начинена нею, міркує Ушинський, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є написи, а в ящиках порожньо [9, с.18]. Так, у його книгах знаходимо завдання, які приводять у систему знання учнів, вчать їх класифікувати вивчене, співвідносити предмет з родом чи видом, наприклад: В класі птахів ми помітили 2 види, а в кожному з них – декілька підвидів... Складіть табличку птахів. Розкажіть за нею, що ви прочитали про птахів [8, с. 80].

У процесі написання третьої книги „Рідного слова” Ушинський керувався бажанням організувати самостійні спостереження учнів над мовними явищами, навчити їх робити висновки, мислити послідовно, застосовувати встановлені правила до аналізу нових мовних фактів. Книга веде учнів до все ширшої суми знань. Кожний наступний крок ґрунтовно готується всією попередньою роботою, учням пропонуються кожного разу невеличкі дози навчального матеріалу, які далі незмінно закріплюються, поглиблюються та систематизуються. За цим підручником учні засвоюють граматику, роблячи різні види розборів (синтаксичний, етимологічний, орфографічний), аналізуючи слова і групи слів, виконуючи усні та письмові завдання. Така струнка система побудови вивчення навчального матеріалу не могла не дати позитивних результатів.

Проте ніколи не буде в свідомості дітей чіткої системи знань, якщо у навчальному процесі не діє **принцип свідомості, активності і міцності засвоєння дітьми навчального матеріалу**. На думку Ушинського, необхідність усвідомлення, осмислення навчального матеріалу потребує активності кожного учня в усьому процесі навчання. Тому свідомість і активність невіддільні одна від одної: активність – це форма, в якій здійснюється свідоме навчання учня. Для досягнення свідомості і активності учнів у процесі засвоєння знань та навичок Ушинський вважав необхідним наближати їх до наукового розуміння предмета, а не „перекроювати” істину на дитячий лад.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Одним з найголовніших показників повноцінності знань, якості навчання є міцність цих знань і навичок, яка досягається шляхом повторення і виконання вправ. К.Д.Ушинський обґрунтував принцип побіжного повторення, при якому кожна наступна частина навчального матеріалу в різних комбінаціях містить основні, вузлові моменти вивченого. За цим принципом, як констатують Д.О.Лордкіпанідзе та Е.Д.Дніпров, складено підручники Ушинського, в яких кожна нова літера, кожне нове слово і речення і навіть окремі елементи оповідань або віршів повторюються рівномірно і подані в різних комбінаціях та поєднаннях. Таке цілеспрямоване побіжне повторення спрямоване на те, щоб учні повністю опанували знання і могли вільно ними оперувати. К.Д.Ушинський розробив методику повторення навчального матеріалу, методику утворення у дітей загальних уявлень і понять з наочних одиничних уявлень, методику розвитку мислення дітей одночасно з розвитком у них мовлення.

Міцності знань не можна досягнути без використання **принципу наочності навчання**. Виходячи із психологічних особливостей дитячого віку, Ушинський великого значення надавав принципу наочності у процесі навчання молодших школярів. Він говорив: „Дитина мислить формами, барвами, звуками, відчуттями взагалі, і той даремно і шкідливо силував би дитячу природу, хто захотів би змусити її мислити інакше. Таким чином, надаючи початковому навчанню форм, барв, звуків, – словом, роблячи його доступним якнайбільшій кількості відчуттів дитини, ми робимо разом з тим наше навчання доступнішим дитині і самі входимо в світ дитячого мислення” [5, с. 249].

Такий хід навчання від конкретного до абстрактного, від образу до думки є природним. К.Д.Ушинський розширив і збагатив новими прийомами методику наочного навчання, яку раніше створили Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, А.Дістервег. Педагог наголошував, що „дитяча природа виразно потребує наочності” і за допомогою неї відбувається швидке засвоєння знань. „Ви навчаєте дитину яким-небудь п'яти невідомим їй словам і бачите, що вона мучиться над ними довго і даремно, але зв'яжіть з маленькими малюнками 20 таких слів – дитина засвоїть їх швидко” [5, с. 250]. Проте Ушинський виступав проти надмірного захоплення наочністю у навчанні, не переоцінював її значення, радив розумно і в міру користуватися нею. Цієї вимоги він дотримався у своїх підручниках, у яких використання малюнків, схематичних зображень є досить доречним і необхідним.

Принцип виховуючого характеру навчання. К.Д.Ушинський ніколи не відокремлював навчання від виховання, навпаки говорив про їх єдність, підкреслюючи, що виховні завдання важливіші, ніж розвиток розуму взагалі і наповнення голови знаннями. На його думку, все у школі і у викладанні повинно бути моральним. Тому майже всі твори, подані у підручниках, відображають певні моральні сентенції, причому вони не звучать відкрито, як аксіоми: в одному випадку вони просто читаються крізь рядки написаного, в іншому – наведені сюжети спонукають маленького читача самому зробити моральні висновки, ще в іншому – все сказане підсумовується прислів'ям, приказкою або фразеологічним зворотом, які є влучним формулюванням певної моральної настанови. На особливу увагу заслуговують оповіданнячка на 2-3 рядки на яку-небудь моральну тему. Наприклад:

Лошадь и соха.

Говорит лошадь сохе: „Надоело мне тебя таскать!” Отвечает соха лошади: „А мне надоело тебя кормить” [7, с. 516].

Великого значення К.Д.Ушинський у моральному вихованні надавав художній літературі, яка спонукає дитину полюбити моральний вчинок, моральні почуття, моральну думку, що описані у цьому творі. У книжці „Рідне слово” є уривки з творів Пушкіна, Тютчева, Крилова, Жуковського, Некрасова та інших. Сам Ушинський написав багато маленьких оповідань виховуючого характеру. Із 660 сторінок „Дитячого світу” – 520 належить К.Д.Ушинському як автору або перекладачеві, 60 – як укладачу книги і 80 – твори або перекази творів російських письменників.

Кожен рядок його підручників виховує у дітей любов до батьківщини, гуманність, працьовитість, почуття відповідальності, дисциплінованість, естетичне почуття, тверду волю і характер. К.Д.Ушинський прагнув утвердити в школі принципи гуманного виховання. Він стверджував, що виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежала чітка дорога добра. Прикладами таких творів можуть служити: „Как аукнется, так и откликнется”, „Братец Иванушка и сестрица Аленушка”, „Вареный топор”, „Трудолюбивый медведь” та ін.

Зв'язок навчання з життям. На думку К.Д.Ушинського, навчання може виконати свої освітні й виховні завдання лише при дотриманні трьох умов: по-перше, якщо воно буде пов'язане з життям; по-друге, якщо буде побудоване відповідно до природи дитини; і, нарешті, по-третє, якщо викладання вестиметься рідною мовою. Ці умови педагог реалізував у своїх підручниках для початкової школи.

Педагог вважав, що в школі потрібно ознайомлювати дитину не з курйозами і диковинками науки, а, навпаки, привчити її знаходити цікаве в тому, що дитину безперестанно і всюди оточує, і

тим самим показати їй на практиці зв'язок між наукою і життям [6, с. 267]. Переважна більшість читанкового матеріалу стосувалась того, що оточувало дітей, було пов'язане їх з навколишнім світом, з їхнім реальним життям. Наприклад, після тексту для читання „Наша сім'я” дітям пропонувалися запитання: З кого складається ваша сім'я? Порівняйте те, що ви розказали, з тим, що ви прочитали [7, с. 567]. Друга умова, яку ставив К.Д.Ушинський щодо вирішення освітніх і виховних завдань навчання, – це **принцип природовідповідності**. Ніяке навчання, на думку педагога, не досягне своєї мети, якщо воно не узгоджується з природою людини, тому процес навчання необхідно будувати у відповідності з даними психології, фізіології і анатомії людини, враховуючи закономірності психофізичного розвитку дітей. К.Д.Ушинський висловив багато цікавих думок про розвиток уваги, волі, пам'яті, емоцій, спостережливості. Серед мисленнєвих операцій великого значення він надавав порівнянню. Сторінки його книг рясніють завданнями на порівняння предметів, подій, явищ.

Третьою умовою, яка забезпечує зв'язок навчання з життям, є навчання у школах рідною мовою, вивчення культури і традицій свого народу. Ідея народності, яку розробив К.Д.Ушинський, знайшла відображення й у створених ним підручниках. Дійсно, сторінки його творів щедро засіяні золотими розсипами народної педагогіки. Так, у „Рідному слові” К.Д.Ушинський використав: 366 прислів'їв і приказок, 62 загадки, 51 баєчку і жарт, 32 народних казки, 22 народних пісні, 7 скоромовок, а також безліч творів, у тому числі й своїх, близьких за змістом і формою до народних. Особливого значення у вихованні і навчанні К.Д.Ушинський відводив прислів'ям, приказкам, загадкам, а також казці, яку називав „блискучою спробою народної педагогіки”, „виразником педагогічного генію народу”. Ушинський ставив народну казку недосяжно вище від усіх оповідань, написаних спеціально для дітей „освіченою літературою” [5, с.272].

Сучасники і послідовники К.Д.Ушинського високо оцінювали його підручники для початкового навчання. Зокрема, О.В.Белявський, палкий прихильник і популяризатор педагогічних ідей К.Д.Ушинського, так оцінив значення книги „Рідне слово”: „Ця маленька книжечка склала епоху в нашій елементарній дитячій літературі. У ній є так багато їжі для дитячого розуму, почуттів і уяви, що, незважаючи на два десятиліття, що минули з часу появи цієї прекрасної книги, вона все ж не втратила своєї свіжості для елементарної школи. Усі переробки, удосконалення, наслідування книги Ушинського бліднуть перед нею, як копія перед оригіналом. ...Діти завдяки „Рідному слову” полюблять село, свій дім, Батьківщину настільки, наскільки можлива усвідомлена любов дитини до цих засад життя народного і загальнолюдського” [2, с. 93-94].

Висновки. Отже, простота і доступність, образність і емоційність викладу, різноманітність і багатство матеріалу (із художньої літератури, географії, історії, природознавства), прекрасна мова, уміння зацікавити дитину, поєднання освітніх, розвивальних і виховних моментів – такими є переваги книг „Дитячий світ” і „Рідне слово”. Педагогічна спадщина К.Д.Ушинського – дійова і сучасна, оскільки основи його дидактики початкової школи і нині розглядаються дослідниками з винятковим інтересом і становлять найцінніше джерело для укладання сучасних підручників.

Література

1. Мінц М.О. Розвиток початкової освіти на півдні України (1861 – 1917 р.р.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 „Історія України” / М.О.Мінц. – Запоріжжя, 2007. – 18 с.
2. Мосіяшенко В.А. Історія педагогіки України в особах: Навч.посібник /В.А.Мосіяшенко, Л.В.Задорожна, О.І.Курок.– Суми: Університетська книга, 2005. – 266 с.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
4. Стельмахович М.Г. Видатний український педагог К.Д.Ушинський / М. Г. Стельмахович // Любар О.О., Стельмахович М.Г.Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч.посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Знання, КОО, 2003. – С. 202 – 217.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х томах / К.Д.Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983. - Т.2 : Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає. Поради батькам і наставникам про викладання рідної мови за підручником „Рідне слово” – 1983. - С.232 – 294.
6. Ушинський К.Д. Твори: в 6-ти томах / К.Д.Ушинський. – К.: Рад.школа, 1954. – Т.2: Передмова до 1-го видання „Детского мира”.- 1954. - С.261 – 275.
7. Ушинський К.Д. Твори: в 6-ти томах /К.Д.Ушинський. - К.: Рад.школа, 1954. - Т.2 : Родное слово (Год первый. Год второй. Год третий. – 1954. – С.487 – 798.
8. Ушинський К.Д. Твори: в 6-ти томах /К.Д.Ушинський. – К. : Рад.школа, 1954. - Т.3 : Детский мир и хрестоматия (Часть первая. Часть вторая.- 1954.– С.13 – 486.
9. Чавдаров С.Х. Великий будівник вітчизняної педагогіки – К.Д.Ушинський / С.Х.Чавдаров // Ушинський К.Д. Твори: в 6-ти томах. –К.: Рад.школа, 1954. - Т.1. –1954. – С.5 – 29.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРИРОДНИХ ОБ'ЄКТІВ

Д.М.Левченко

***Анотація.** В статті теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови та етапи формування творчої особистості студента педагогічного коледжу засобами художньої репрезентації природних об'єктів.*

***Ключові слова:** творчість, творча особистість студента, формування творчої особистості, художня репрезентація природних об'єктів.*

***Аннотация.** В статье теоретически обоснованы психолого-педагогические условия и этапы формирования творческой личности студента педагогического колледжа средствами художественной репрезентации природных объектов.*

***Ключевые слова:** творчество, творческая личность студента, формирование творческой личности, художественная репрезентация природных объектов.*

***Summary.** In the article is theoretically justified psycho-pedagogical conditions and stages of the creative personality of a student teacher training college means of artistic representation of natural objects.*

***Keywords:** creation, creative individual student, formation of creative personality, artistic representation of natural objects.*

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку суспільства орієнтирами, які задають парадигмальні напрями виховання молодих поколінь, є творчий та естетичний фактори, що визначають основу духовності людини. У сучасних умовах актуальності набуває проблема виховання мобільної особистості, спроможної успішно адаптуватися до мінливих умов життя, з активною життєвою позицією, ініціативною, здатною до прийняття нешаблонних, прогресивних рішень, здійснення результативних, суспільно та особистісно цінних творчих учинків. Соціальне замовлення сьогодні пов'язане з формуванням людини творчої – homo creator, на протипагу людині-споживачу, людині-виконавцю, людині-репродуктору. Пріоритетними в галузі освіти є завдання пошуку, обґрунтування та використання в початково-виховному процесі оригінальних та ефективних форм і засобів формування творчої особистості сучасного студента, майбутнього педагога. Природа, будучи універсальним джерелом та натхненником творчості, за правильного педагогічного підходу здатна справляти суттєвий вплив на розвиток творчого потенціалу особистості. Саме художня репрезентація (художнє представництво, вираження, втілення) природних об'єктів як продуктивний, але недостатньо використовуваний у сучасних ВНЗ фактор акумулює в собі колосальний потенціал формування творчої особистості, зокрема студента педагогічного коледжу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання творчої особистості знаходиться в колі наукових інтересів як вітчизняних (І.Бех, О.Газман, В.Клименко, О.Киричук, В.Моляко, О.Сисоєва), так і зарубіжних (Р.Бернс, А.Маслоу, Г.Олпорт, Я.Пономарьов, К.Роджерс, С.Рубінштейн та ін.) учених. Наукові засади художньо-естетичного виховання та мистецької освіти обґрунтовано С.Жупаниним, Г.Локаревою, Л.Масол, Н.Миропольською, В.Орловим, О.Рудницькою, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо та ін. В останнє десятиріччя з'явилися дисертаційні роботи, присвячені проблемам формування творчої особистості студента, зокрема у процесі особистісно-орієнтованого навчання (О.Білоус), науково-дослідної роботи (О.Овакімян), вивчення культурологічних дисциплін (О.Слободян), засобами сучасної літератури Англії і США (С.Барилко). Однак аспект художньої репрезентації природних об'єктів як фактор розвитку творчої особистості студента педагогічного коледжу ще чекає свого вивчення, пояснення і впровадження.

Метою статі є теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов та етапів формування творчої особистості студента педагогічного коледжу засобами художньої репрезентації природних об'єктів.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що творчість є необхідною умовою професійного становлення майбутнього фахівця в галузі освіти. Аналіз дефінітивних підходів засвідчує, що творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [1, с.326]; це діяльність людини, яка породжує щось нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [3, с.119]; це діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих

матеріальних і духовних цінностей, що мають об'єктивну і (або) суб'єктивну значимість [4, с.768]. Зокрема, художня творчість означає створення нових художніх цінностей. Творчість обов'язково передбачає наявність здібностей, мотивів, умінь, уяви, інтуїції тощо.

Визначенню поняття творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділено багато уваги (В.Андреев, Д.Богоявленська, Л.Виготський, Р.Грановська, А.Зак, В.Кан-Калик, Н.Кічук, Н.Кузьміна, А.Лук, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, С.Сисоєва, О.Тихомиров, В.Цапок та ін.). У сучасних наукових дослідженнях творча особистість трактується як цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини.

Творча особистість – це особистість, яка володіє творчою спрямованістю, творчими здібностями і створює шляхом застосування оригінальних способів діяльності об'єктивно та (або) суб'єктивно нові матеріальні та (або) духовні цінності, які вирізняються особистою і (або) соціальною значимістю та прогресивністю [4, с.760]; це особистість, яка самостійно обирає свої дії і рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку і професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством [2, с. 48]. Поряд із визначенням творчої особистості зустрічається поняття креативної особистості – особистості, яка має внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність [5].

Розрізняють зовнішню та внутрішню мотивацію творчої діяльності особистості. Так, прикладами зовнішньої мотивації є жага слави, матеріальних переваг, високої соціальної позиції, честолюбство, заздрість (синдром Сальєрі) та ін. До внутрішніх мотивів творчості належать інтелектуальні та естетичні почуття, що виникають у процесі творчої діяльності: допитливість, здивування, відчуття новизни, естетична насолода самим процесом творчої праці, прагнення художнього перевтілення дійсності. До якостей творчої особистості відносять перцептивні (надзвичайна напруженість уваги, здатність отримувати сильні враження, висока чуттєвість); інтелектуальні (інтуїція, могутня фантазія, вигадка, дар передбачення, широкий обсяг знань); характерологічні (нешаблонність, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, надзвичайна працездатність); мотиваційні (орієнтація на процес творчої діяльності, а не на її результат, внутрішня непереборна потреба у творчості) та ін.

Погоджуючись із більшістю зазначених вище якостей творчої особистості, вбачаємо за потрібне доповнити їх морально-ціннісними властивостями: гуманністю, емпатійністю, милосердям, доброзичливістю тощо.

Отже, творчою особистістю студента педагогічного коледжу вважаємо таку, що характеризується вираженою творчо-педагогічною спрямованістю, активністю, самостійністю, ініціативністю, внутрішньою творчою мотивацією, розвинутою духовно-естетичною сферою, здатністю до нешаблонних дій та прагненням до самовдосконалення. Формування творчої особистості студента педагогічного коледжу (в контексті даного дослідження) – педагогічно організований процес становлення особистості студента шляхом поетапного залучення його до художнього осягнення природи та перетворення дійсності за етико-естетичними законами.

Мистецтво як феномен культури, будучи виявом художньо-творчого осягнення дійсності, своєрідним естетико-екологічним ноу-хау (Г.Тарасенко), здатне суттєво впливати на розвиток творчих здібностей людини, спонукаючи її до художнього освоєння та перетворення дійсності за законами краси. За своєю природою мистецтво є поліфункціональним, оскільки акумулює в собі величезний виховний потенціал. Виразальні засоби усіх видів мистецтва (архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, живопис, графіка, скульптура, театр, музика, хореографія, циркове мистецтво, фотомистецтво, кіномистецтво) концентруються навколо вихідного засобу художнього відтворення дійсності – навколо художнього образу. Тому важливо розуміти художній образ як форму перетворення та творчого освоєння дійсності у формах людської уяви та ідеалізації людських переживань і вражень. Будучи образною, мова мистецтва втілює і передає людям певні ціннісні уявлення, естетичні ідеї та ідеали. Мистецтво головним чином впливає на емоційно-почуттєву сферу людини, воно пробуджує не буденні, а художні, «розумні» (Л.Виготський) емоції, що виражають і закріплюють культурний, художньо-образний, духовний досвід людських ставлень до природи.

За одним із визначень, духовність – це гармонійні форми енергії та інформації, сили людини, якими вона здатна винаходити, відкривати і створювати художні образи (В.Клименко). Тому спроможною художньо пізнавати, розуміти та перетворювати дійсність, а отже бути творчою може лише особистість із розвинутою морально-ціннісною, духовною сферами.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Художня репрезентація природних об'єктів (від франц. *representation* – представництво) полягає в розвитку образів природи засобами мистецтва [7]. Згідно даного підходу уявлення студентів про природу формується не стільки на основі інформації наукового характеру, а в більшій мірі на основі літературних творів, образотворчого мистецтва, музики. Особливо важливо, що таке уявлення не є «сухим», суто академічним, а стає емоційно забарвленим, образним, художнім, стимулює суб'єктивну значимість світу природи для особистості. Тому використання даного підходу в системі виховної роботи педагогічного коледжу стимулюватиме творчий розвиток особистості студента.

Залучення студентів до художнього осягнення природи слід здійснювати поступово, за принципом від простого до складного, від відомого до невідомого. Формування творчої особистості студента педагогічного коледжу засобами художнього вираження природи ми здійснюємо, умовно поділивши даний процес на три етапи: художньо-перцептивний, художньо-пошуковий, художньо-перетворювальний (див. рис.1).

I етап – художньо-перцептивний передбачає організацію сприйняття (перцепції) студентами художніх образів природних об'єктів: у музиці, живописі, художній літературі, кіно, театрі тощо. Метою цього етапу є мотивування студентів до творчого осягнення природи, художньо-екологічна поінформованість студентів, вплив на їхню емоційно-почуттєву сферу, збагачення словника експресивними засобами, визначення студентами видів і жанрів мистецтва, що найбільше їм імпонують, розвиток чуттєвості, емпатії та рефлексії.

II етап – художньо-пошуковий полягає в організації частково-творчої діяльності студентів, як-от відшукування в творах художньої літератури яскравих описів природи, створення власних колекцій класичної музики про природу, репродукцій картин художньо-екологічного змісту, ведення природоестетичного щоденника та ін. Метою даного проміжного етапу є підготовка до самостійної творчої діяльності, розвиток ініціативності, художнього смаку, спостережливості.

III етап – художньо-перетворювальний пов'язаний із залученням студентів до активної художньо-творчої діяльності, відповідно до їхніх інтересів, здібностей та уподобань, самостійного створення художніх образів природи засобами різних мистецьких жанрів: написання віршів, оповідань, казок, малювання, художнє фотографування, вокальне виконання, виготовлення екібан, композицій з природного матеріалу, участь у театральних коледжних міні-виставах, дизайнерське оформлення клумб та ін. Мета даного етапу: творча самореалізація студентів, формування ціннісного ставлення до природи, художнє перетворення дійсності.

Ми виділяємо такі *психолого-педагогічні умови* ефективного застосування методу художньої репрезентації природних об'єктів як засобу формування творчої особистості студента педагогічного коледжу:

- пріоритетність моральних загальнолюдських якостей: доброта, милосердя, співпереживання, любов, повага, турбота та ін.
- орієнтація на природоцентричний тип екологічної свідомості особистості як принцип поширення дії етичних норм на взаємини в системі людина-природа;
- суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі студент – викладач – твір мистецтва – природний об'єкт (суб'єктифікація природи);
- етапність та систематичність залучення студентів до художнього освоєння природи;
- індивідуальний та диференційований підходи до студентів, залучення їх до тих видів творчої діяльності, що найбільше подобаються, відповідно до наявних задатків і здібностей;
- формування внутрішньої мотивації студентів у художньому пізнанні природи;
- діяльнісний, культурологічний, особистісний, аксіологічний, національний підходи до організації виховної роботи зі студентами;
- розвиток емпатії, рефлексії та ідентифікації як важливих якостей творчої особистості;
- залучення студентів до художнього осягнення природи як у процесі аудиторної, позааудиторної творчої діяльності, так і в процесі проходження різних видів педагогічної практики, застосовуючи набуті вміння при організації виховної роботи зі школярами.

Форми та методи виховання творчої особистості студента педагогічного коледжу засобами художньої репрезентації природних об'єктів:

- систематичне тренування творчої уяви прийомами аглютинації, гіперболізації, літоти, типізації, схематизації, синектики тощо;
- ведення «Природо-естетичного щоденника», зошита індивідуальної підготовки до осягнення художнього образу природи тощо;
- створення презентацій пір року (флори, фауни, Океанії, лісу, степу, гір, космосу) в PowerPoint, використовуючи синтез мистецтв: живопис, музика, література та ін.;

- підготовка творчих фотовиставок «Вікно у світ краси природи», «Краса крізь призму об'єктиву»;
- розробка колективних або індивідуальних творчих проєктів «Природоестетика», «Природоестетика», «Природа в етнокультурі українців (або в усній народній творчості)»;
- перегляд театральних вистав, мультфільмів, фільмів природо цінного спрямування (наприклад, драми-феєрії Л.Українки «Лісова пісня») та участь у коледжних міні-виставах;
- відшукування в творах художньої літератури яскравих описів природи, епітетів, порівнянь, репрезентативних ознак (якостей) природи та ін.

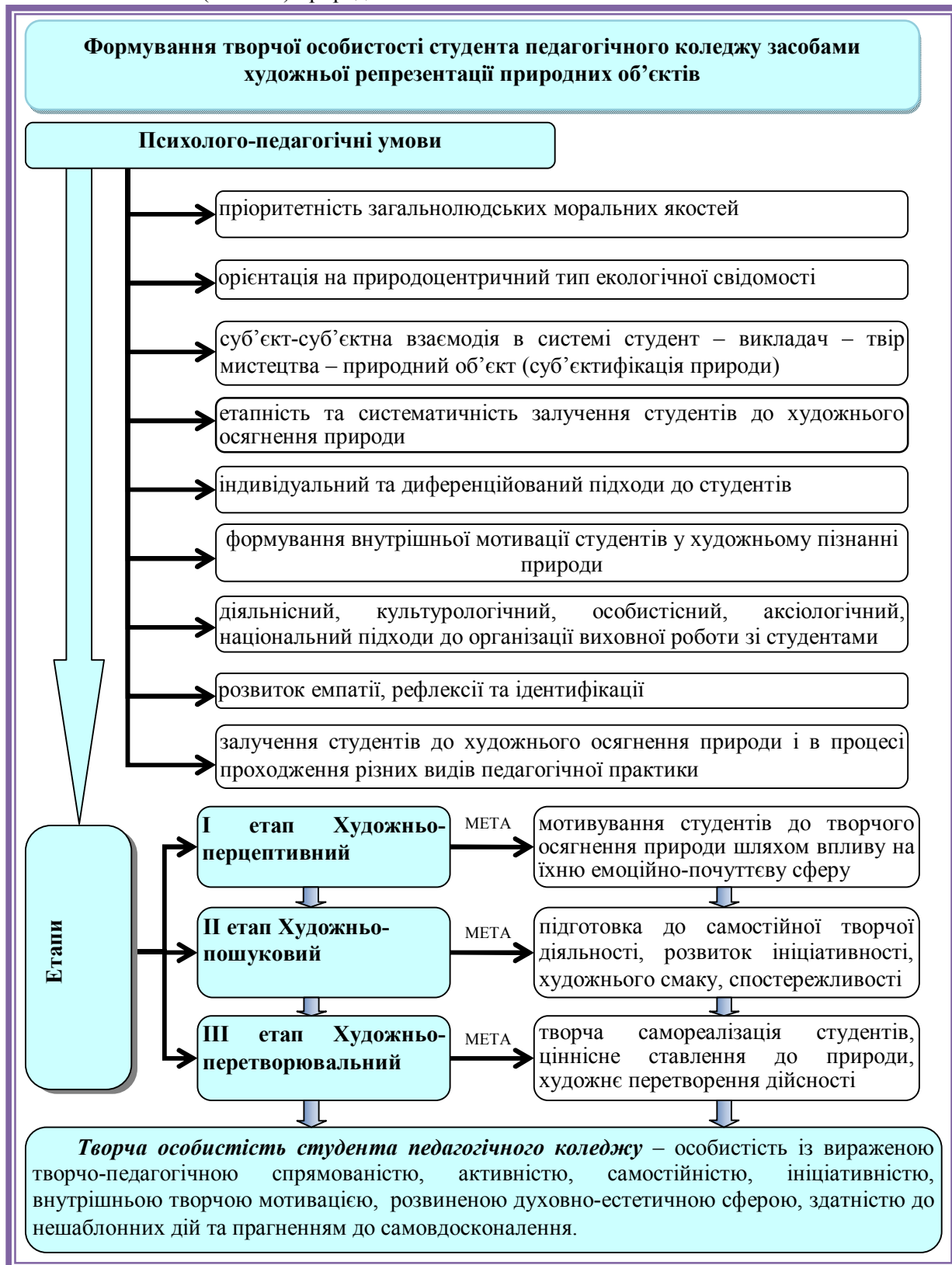


Рис. 1. Модель формування творчої особистості студента педагогічного коледжу

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Органічно вплетеними в навчально-виховний процес педагогічного коледжу з метою формування творчої особистості студента, можуть бути такі *методичні прийоми* (за технологією Г.Тарасенко) [6, с. 261-277]:

- пошук студентами творчих форм, адекватних їхнім почуттям до природи: словесної, музичної, пластичної, драматичної (написання творів-мініатюр, оповідань, віршування, виготовлення малюнків, витинанок, колективних аплікацій, створення пластичних та музичних імпровізацій, драматична творчість тощо);

- інтерпретація естетично виразного в природі (наприклад, написання студентами творів-мініатюр під загальним девізом «Осколки вражень» (Нема потворного в природі, яка здорова; Я гарне вже тому, що я живе; Все в світі прагне до буття; Життя любити – красу творити тощо);

- афектація ставлення до природи і проблем її збереження та ін. (Прояв почуттів захвату від одвічної гармонії в природі чи гніву за її безжалісне руйнування. Наприклад, створення літературно-психологічних етюдів, монологів об'єктів природи, діалогів людини з ними та ін., як-от «Природа: пошук болю» та ін.)

Висновки і перспективи подальших досліджень. Емоційно-почуттєве осягнення світу природи, його художня репрезентація є ефективним засобом формування творчої особистості майбутнього педагога. Результативність такого підходу уможливується алгоритмічністю естетико-виховної роботи зі студентами, яка розгортається від художньо-перцептивного через художньо-пошуковий до художньо-перетворювального етапу на основі варіативності її методів і форм.

Існує потреба в подальшому системному, комплексному вивченні теоретичних засад і методичних шляхів формування творчої особистості студента педагогічного коледжу з високорозвинутою духовно-ціннісною сферою та природоцентричним світоглядом.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник : Словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 47-51.
3. Пехота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О.М.Пехота, Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. / за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001 – 256 с.
4. Психолого-педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Соврем. слово, 2006. – 928 с.
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / С. О.Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
6. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. / Г.С. Тарасенко. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.
7. Ясвин В. «Зеленая психология» в школе: развивающие игры в экологическом контексте / В.Ясвин // Школьный психолог. – 2009. – № 18. – С. 25-29.

УДК 372

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В.М.Литовченко

Анотація. Стаття присвячена використанню інноваційних технологій навчання в процесі вивчення сучасної української мови майбутніми вчителями початкових класів.

Ключові слова: інноваційна діяльність, інтенсивні форми і методи, проблемне навчання, проблемні завдання, метод навчальної дискусії.

Аннотация. Статья посвящена использованию инновационных технологий обучения в процессе изучения современного украинского языка будущими учителями начальных классов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, интенсивные формы и методы, проблемное обучение, проблемные задачи, метод учебной дискуссии.

Annotation. This article is devoted to the innovative technologies in the process of learning the Ukrainian language of future elementary school teacher.

Key words: innovation, intensive forms and methods, problem learning, problem tasks, methods of educational debate.

Постановка проблеми. Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, освіта є „засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, ... дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені” [1, с.4]. Це призвело до зміни освітньої мети, яка полягає нині у життєтворчості, в життєвому самовизначенні людини (О.Савченко). Сьогодні освіченою вважається людина не просто обізнана, а компетентна, практична, підготовлена до життя, яка орієнтується в складних проблемах багатогранної дійсності і здатна усвідомити свою відповідальність і роль у суспільстві. Активна життєва позиція, прагнення до постійного особистісного і професійного саморозвитку, самореалізації є основними характеристиками конкурентоздатної особистості.

Таким чином, головним завданням реформування вищої школи є виховання творчої особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівні. Особливо це стосується вищої педагогічної школи, покликаної забезпечувати підготовку вчителя, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Державні освітні документи наголошують на необхідності спрямувати навчальний процес у вищих педагогічних закладах освіти на пошуки інноваційних шляхів розвитку творчої особистості вчителя, зокрема вчителя початкових класів – першого провідника дітей у доросле життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам удосконалення вищої освіти присвячені праці А.Алексюка, М.Згуровського, Л.Коніщенко, В.Лугового, Н.Ничкало, В.Ямкового та ін. Зокрема, підвищенню якості підготовки вчителя приділялась увага в науково-методичних розвідках І.Бега, І.Зязюна, Т.Васильєвої, Е.Галанта, С.Гончаренка, Р.Гуревича, Б.Єсіпова, Л.Кондрашової, Н.Кузьміної, Л.Хомич, М.Фіцули тощо.

Основними завданнями підготовки педагогічних кадрів, згідно з цими дослідженнями, доцільно вважати:

- формування в майбутніх учителів інтегрованої системи предметних знань, умінь і навичок;
- оволодіння студентами необхідним комплексом методичних умінь і навичок для розв'язання професійних завдань;
- виховання в майбутніх учителів ціннісно-емоційного ставлення до наукової теорії, педагогічної діяльності і процесу підготовки до неї;
- формування здатності до творчої педагогічної діяльності.

Останнє передбачає, крім іншого, підготовку педагога-професіонала, здатного до інноваційної педагогічної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності вчителя формується в період навчання в педагогічному вищому навчальному закладі і залежить від того, наскільки своєчасно і ґрунтовно будуть закладені її основи у студентів та як саме спрямований цей процес на наступних етапах професійного розвитку фахівців. Організаційно педагогічні умови і шляхи становлення майбутнього педагога як суб'єкта інноваційної діяльності під час навчання в педагогічних вищих навчальних закладах висвітлені в роботах І.Богданової, І.Гавриш, Л.Подимової, С.Полякова, О.Савченко, В.Сластьоніна та інших.

Аналіз наукових джерел дає підстави констатувати важливість і необхідність постановки питання про запровадження інноваційних форм організації навчального процесу у ВНЗ не тільки предметів психолого-педагогічного циклу, але й гуманітарного, серед яких сучасна українська мова займає одне з чільних місць як базова дисципліна з формування професійно-значимих якостей майбутнього вчителя.

Мета статті – розкрити інноваційні напрямки і форми мовної освіти в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формуванню в них дослідницьких умінь, набуттю навичок професійної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки є формування вміння вчитися. О.Савченко з цього приводу пише: «Уміння вчитися є тією складовою, яка формує новий тип ставлення людини до життя. Раніше, у XX столітті, парадигма освіти полягала в отриманні такого багажу знань, щоб вистачило надовго. Нинішня людина живе в суспільстві змін. Вона змушена вчитися впродовж усього життя. Об'єкт цього навчання завжди буде змінним, а от спосіб володіння цими об'єктами слід закласти в шкільні роки» [4 ; 5]. А отже, перед учителями XXI століття постали нові й більш складні, ніж до цього часу, завдання. Працюючи в умовах, що безперервно змінюються, педагоги змушені постійно активізувати свої знання, систематично удосконалювати й збагачувати методи, організаційні форми та дидактичні засоби, готуючи учнів до активного життя.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

А це, в свою чергу, призводить до зміни акцентів у підготовці фахівців нової доби. Пріоритетної уваги набувають зміст і методики навчання, що формують світогляд, цінності особистості, уміння самостійно вчитися, критично мислити, демонструвати здатність до самопізнання й самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності. Отже, для того, щоб майбутній учитель відповідав потребам сучасної школи, зміст і технологія навчання повинні будуватися таким чином, щоб закласти не лише міцний фундамент знань, умінь і навичок, але й навчити студентів самостійно їх поповнювати та оновлювати.

Розгляд процесу навчання сьогодні змістив акцент від гностичного підходу (знанневої парадигми) до діяльнісного. Значення знань, особливо для педагога, при цьому не применшується, але вони мають стати «знаряддям праці», що, в свою чергу, вимагає при оцінці їх ефективності враховувати компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність розумових здібностей. Сучасний студент протягом професійного становлення має оволодіти, як зазначає І.Зязюн, «не лише декларативними знаннями (про те, «що»), а й процедурними («як»)» [2, с.25].

Сучасні тенденції реформування вищої освіти передбачають новий підхід до організації навчального процесу. Зокрема, підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів вимагає перегляду змісту багатьох профільюючих дисциплін і активного впровадження нових технологій навчання. Значною мірою це твердження стосується сучасної української мови – дисципліни, що має позитивний вплив на формування професійно-значимих якостей особистості, її ціннісно-нормативної системи, мотивів навчання і майбутньої професійної діяльності. У процесі оволодіння мовними теоріями та мовленнєвими уміньми у студентів формується ціннісне ставлення до науки, потреба в збагаченні системи практичних умінь і навичок, інтерес, відповідальне й творче ставлення до процесу вивчення рідної мови як складової фахової підготовки.

Особливого значення в організації навчання мови майбутніх учителів початкової школи набувають ті методи і принципи, що спрямовані не стільки на отримання певної суми знань, умінь і навичок, скільки на розвиток мислення, самостійності і творчої активності, озброєння студентів методами самостійного здобуття знань.

Плануючи різні види організації навчальної діяльності, ми виходимо з того, що основна їх мета має полягати не в досягненні ефекту новизни чи оригінальності, а спрямовуватися на вдосконалення якості підготовки майбутніх учителів. При цьому спираємося на те, що основний сенс інноваційних технологій, нетрадиційних методів навчальної діяльності повинен полягати в підвищенні пізнавальної активності студентів, стимуляції інтересу до навчальних занять; розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості студентів; вони також мають допомогти створити у майбутніх учителів установку на творчу професійну діяльність, на постійний пошук.

Пошук форм і методів організації навчання мови, спрямованих на інтелектуальний розвиток особистості, слід проводити за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності. В умовах особистісно-зорієнтованого навчання змінюються функції, зміст і напрями діяльності студента і викладача. Центр ваги слід перенести з екстенсивних, описових, інформаційно-пояснювальних форм і методів навчання на інтенсивні, індивідуальні, «занурення» студентів в обстановку творчої, пошукової, дослідницької пізнавальної діяльності. Під інтенсивними (більш поширена в педагогіці назва – активними) формами і методами розуміють такі, що мобілізують у процесі вивчення дисципліни не пам'ять, а мислення, допомагають відійти від стереотипів, що склалися, шукати самостійні, оригінальні варіанти відповідей та шляхи вирішення навчальних проблем, передбачаючи фрагменти пошуку, порівняння різних фактів для того, щоб чіткіше визначити власну точку зору, виробити переконання, закріпити знання [5, с.48].

Значною мірою розв'язанню цих завдань сприяє широке застосування в процесі вивчення сучасної української літературної мови методів проблемного навчання. На відміну від традиційного навчання, суть якого полягає в повідомленні викладачем готових знань і їх засвоєнні студентами шляхом копіювання способів дій, тренажу цих способів у стереотипних ситуаціях, проблемне навчання передбачає постановку викладачем навчального проблемного завдання, розв'язання якого вимагає від студентів не простого запам'ятовування суми фактів, а дослідження, розгляд його у зв'язках з іншими фактами, користуючись при цьому різними способами й прийомами опрацювання матеріалу. Проблемне навчання створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних здібностей студентів, формування в них творчого ставлення до набуття й використання одержаних знань.

Протягом усього періоду вивчення курсу сучасної української мови студентами напряму підготовки „Початкова освіта” (8 навчальних семестрів) широко впроваджуємо лекції проблемного характеру, під час яких процес пізнання студентів наближається до дослідницької діяльності. У співробітництві з викладачем студенти «відкривають» для себе нові знання, досягають теоретичні

основи майбутньої професії. Розглянемо це на прикладі лекції для 4-го курсу на тему «Односкладні речення. Неповні речення».

Як відомо, для того, щоб студенти могли вирішити проблему, вони повинні мати певний запас знань фактичного матеріалу як бази для роздумів і висновків. Студенти зі школи добре пам'ятають визначення односкладного речення: «Односкладним називається таке просте речення, в якому наявний тільки один головний член речення» (до речі, таке визначення зустрічаємо і в багатьох вузівських підручниках і посібниках).

На дошці записуємо (або демонструємо через проектор) речення: 1. *Немає другого Дніпра* (Т.Шевченко); 2. *Заболю, затужу, заридаю ..., в собі закурличу* (Б.Олійник); 3. *І я – із ним* (П.Воронько); 4. *Тривожна ніч* (П.Тичина); 5. *Буває. Як приходить до вас запізно* (О.Підсуха); 6. *То вітер свище? Ні, нагай* (А.Малишко).

У всіх цих реченнях наявний тільки один головний член. Проте не всі вони є односкладними. Перед студентами виникає проблема: як відрізнити односкладне речення від неповного двоскладного з неназваним підметом або присудком? Створюється атмосфера ділового зацікавленого спілкування всіх учасників навчального процесу (дуже важливо, щоб у розв'язанні проблеми брали участь усі студенти), разом із викладачем. Студенти усвідомлюють, що шкільне визначення є неповним; у процесі розв'язання проблемного завдання на основі аналізу конкретних речень-прикладів доповнюють його: «В односкладних реченнях тільки один головний член, а другого або взагалі бути не може (речення 1), або в ньому немає потреби (речення 2,4), або він не визначається з контексту».

За допомогою таких лекцій ми намагаємося забезпечити якісне засвоєння теоретичних знань, розвинути пошукову діяльність, активізувати пізнавальний інтерес майбутніх фахівців засобами означеного змісту навчального матеріалу й професійної мотивації в даній галузі. Звичайно, не весь матеріал з мови засвоюється тільки шляхом самостійного розв'язання проблем і «відкриття» нових понять. Використовуємо і пояснення викладача, і репродуктивну діяльність тощо. Але загальна організація навчального процесу базується на принципі проблемності, а систематичне вирішення навчальних проблем – характерна ознака цього типу навчання.

Формуванню фахівців, здатних самостійно й творчо вирішувати сучасні завдання, сприяють не тільки лекції проблемного характеру. Систематично студенти включаються в процес пошуку доказового розв'язання нових для них проблем, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати знання, застосовувати раніше засвоєні й оволодівають досвідом творчої діяльності на практичних заняттях з сучасної української мови. Нами створена система проблемних завдань різного рівня складності.

Наведемо приклади таких завдань з розділу «Синтаксис»:

1. Прочитайте речення *У змаганнях брали участь Микола, Олег, мій брат, Ігор і Петро*, встановіть кількість учасників. Як можна змінити її за допомогою розділових знаків?

2. Наведіть приклад речення з 2-ма підметами і 2-ма присудками, яке за структурою є простим (ускладненим).

3. У реченні *Хоч як не лютували ворожі пілоти, а міст стояв неушкоджений* Ю.Збанацький порушив синтаксичну норму української мови. Зробіть відповідні пояснення. Запишіть правильні, згідно з нормою, варіанти аналізованого речення.

4. Доведіть на прикладах, що семантичне навантаження в складнопідрядному реченні може нести не тільки головна частина, а й підрядна.

Такі й подібні завдання спрямовані на максимальне збудження розумової діяльності студентів, дозволяють вивчити те чи інше питання всебічно, глибоко осмислити матеріал. Разом з тим, проблемні завдання сприяють формуванню творчих здібностей студентів: продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій тощо.

Одним з активних методів навчання української мови, що дає змогу формувати наукові знання, уміння та навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності, є метод навчальної дискусії. Це обговорення наукових положень, обмін думками, що вчить самостійно мислити, розвиває вміння практичного аналізу й ретельної аргументації висунутих положень. Участь у дискусії потребує підготовки за ширшими джерелами, ніж матеріал підручника.

Навчальна дискусія створює оптимальні умови для підвищення активності студентів і міцності засвоєння ними знань. Матеріал з української мови дає змогу під час опрацювання більшості тем організувати навчальні дискусії. Прикладами тем для навчальних дискусій з розділу «Синтаксис» можуть бути наступні:

- Чи слід вважати еліптичні речення неповними? Як розглядається це питання в мовознавчій літературі?

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

- Чому останнім часом у лінгвістичній літературі не розглядають відокремлених додатків?
- Які синонімічні терміни до назви «слова-речення» зустрічаються в лінгвістичних працях? Який з них, на вашу думку, є найбільш вдалим?
- Питання про те, чи є звертання членом речення, дискусійне. Хто з мовознавців вважає звертання членом речення і чому?

Навчальні дискусії такого типу, крім міцності й усвідомленості засвоєння матеріалу, виконують ще й інші функції. Вони вчать прийомів аргументування, наукового доведення. Участь у навчальних дискусіях виховує вміння активно обстоювати власну точку зору, критично підходити до чужих і власних суджень, а також (і це вкрай важливо для майбутнього вчителя!) формує культуру дискутування, що є невід'ємною частиною загальної педагогічної культури. Не слід забувати про ще один важливий аспект: участь у навчальних дискусіях удосконалює уміння спілкуватися, підвищує рівень культури мовлення, передусім наукового.

Висновки. Використання методів проблемного навчання в курсі сучасної української мови дозволяє не тільки підвищити якість знань, умінь і навичок студентів з дисципліни. Одна з найважливіших особливостей їх впровадження – максимальна індивідуалізація навчального процесу, застосування не на словах, а на практиці суб'єкт-суб'єктних взаємин викладача з майбутніми вчителями. Такий підхід надає останнім можливість реалізувати себе у пізнанні, а отже, в особистісному і професійному саморозвитку.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. – липень. – С.4.
2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / ред. І.А.Зязюн. – К., 2000.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999.
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. - №7. – С.1-4.
5. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. М. Щербань. – К., 1988.

УДК 378 – 057.87:78.07

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.К.Мар'євич

Анотація. В статті висвітлено головні елементи педагогічної майстерності, проаналізовано феномен педагогічної творчості, також презентовано результати спеціального дослідження рівнів осмислення студентами виховного потенціалу дитячої музичної гри та її ролі у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна творчість, види ігор, музично-ігрова діяльність, рівні готовності, фахова підготовка.

Аннотация. В статье отражены основные элементы педагогического мастерства, проанализирован феномен педагогического творчества, а также представлены результаты специального исследования уровней осмысления студентами воспитательного потенциала детской музыкальной игры, её роли в формировании педагогического мастерства будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическое творчество, виды игр, музыкально-игровая деятельность, уровни готовности, профессиональная подготовка.

Summary. The article highlights the main elements of pedagogical skills, and analyzed the phenomenon of pedagogical work and presented the results of special investigations of comprehension of students educational potential of children's music playing in shaping the pedagogical skills of primary school teachers.

Key words: teaching skills, pedagogical activities, types of games, music-playing activity, the level of preparedness training.

Постановка проблеми. Сьогодні перед освітою стоїть важливе завдання – підготовка кваліфікованих спеціалістів, виявлення і розвиток потенційних творчих здібностей у тих, хто навчається, адже сучасній школі необхідні педагоги-майстри. Лише справжні творчі викладачі-

майстри спроможні виховувати гармонійно розвинених особистостей. Наслідки діяльності будь-якого майстра відбиваються в її результатах. Дослідники підкреслюють, що найважливішим чинником якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, адже сьогодні школі потрібний грамотний, високодуховний учитель, який забезпечить найперше входження дитини в світ культури, в світ музики.

Аналіз останніх публікацій. Проблема педагогічної майстерності та її формування є предметом психолого-педагогічних досліджень, педагогів і психологів Ю.Азарова, Ф.Гоноболіна, І.Зязюна, А.Щербакова та ін. Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності висвітлені в роботах Н.Александрова, О.Абдуліної, Д.Ніколенка, А.Петровського, В.Розової, Л.Спірна, Н.Тарасевич та ін. Важливі теоретичні положення про рівні творчого мислення були розроблені в рамках філософських та естетичних концепцій М.Бахтіна, В.Біблера, М.Кагана та ін., психологічне осмислення їх знаходимо в працях О.Бодальова, О.Бондаренко, В.М'ясищива, Т.Яценко, Л.Петровської та ін. Утім, музично-ігрова діяльність допоки не вивчалась як фактор формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Метою статті є презентація результатів спеціального дослідження рівнів осмислення студентами педагогічного коледжу виховного потенціалу гри та його ролі у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що у науковому фонді поняття «педагогічна майстерність» визначається неоднозначно: як синтез високорозвиненого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь; характеристика високого рівня педагогічної діяльності; система наукових і психолого-педагогічних знань, організаційно-психологічних умінь і навичок; комплекс якостей особистості, що зумовлює високий рівень її професійної діяльності у навчально-виховному процесі [1, с. 10]. Зокрема, С.Гончаренко, автор українського педагогічного словника, тлумачить педагогічну майстерність як «характеристику високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, творчість». На думку вченого, педагогічна майстерність ґрунтується на фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді [2, с. 251].

Є різні підходи до визначення структури педагогічної майстерності. Так, І.А.Зязюн [6, с. 30] серед компонентів педагогічної майстерності виокремлює гуманістичну спрямованість учителя, професійну компетентність, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку. Інші дослідники виділяють серед складових педагогічної майстерності: особливості викладача; рівень розвитку загальної культури (пізнавальна культура, культура поведінки, духовна культура); знання викладача (професійні, теоретичні й методичні); педагогічні здібності (комунікативність, емоційна усталеність, креативність) і уміння, педагогічну техніку і педагогічні технології [1, с. 12].

Науковці вважають, що головними елементами педагогічної майстерності також є: широка ерудиція, гуманістична спрямованість, високий рівень спеціальної підготовки, знання матеріалу, навчальної дисципліни на рівні останніх досягнень науки; володіння педагогічною технікою, вміння вносити нове, оригінальне в методи, форми і засоби навчання і виховання, організаторські здібності, професійна працездатність, здатність до самоосвіти і самовиховання, особиста відповідальність за якість навчання і виховання [1, с. 13].

Педагогічну майстерність викладача визначає також *наявність знань, умінь, навичок в галузі ораторського і театрального мистецтва* Яскраво вираженими педагогічними, літературними, акторськими, режисерськими, музичними й образотворчими здібностями володів видатний український педагог А.С.Макаренко. Він указував на необхідність використання театральної педагогіки з метою вдосконалення педагогічної техніки як засобу розвитку моральних якостей і творчих здібностей учнів [1, с. 24-26].

Серед важливих професійних якостей особистості викладача важливе місце посідає педагогічна творчість. Як зазначає С.У.Гончаренко, педагогічна творчість передбачає оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання [2, с. 132].

Реалізувати виховний потенціал музики в освітній роботі з учнями під силу лише творчому вчителю. Виховна роль музичного мистецтва високо оцінюється філософською (А.Азархін, Ю.Афанасьєв, Є.Крупник, О.Лосєв, Л.Мазель, В.Мазєпа, О.Мигунов, В.Ражніков, О.Семашко, А.Сохор, Г.Ципін, В.Цукерман та ін.), психологічною (Б.Ананьєв, І.Бєх, Л.Виготський, Є.Крупник, В.Медушевський, Л.Мелік-Пашаєв, Є.Назайкинський, В.Петрушин, В.Роменець, П.Якобсон та ін.) і

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

педагогічною (В.Сухомлинський, Д.Кабалевський, Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.) думками.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється вивченню феномена педагогічної творчості. Вчені досліджують механізми взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Ю.Азаров, І.Зязюн, О.Рудницька та ін.), усе частіше висвітлюється проблема професійної підготовки вчителів до оперування мистецькими засобами у навчально-виховному процесі в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (А.Болгарський, Б.Брилін, М.Демчишин, В.Дряпіка, М.Лещенко, Г.Тарасенко, А.Щербо, Б.Юсов та ін.)

Науковці вказують на недостатність фахової підготовки вчителів до музично-виховної роботи з дітьми. Так Б.Нестерович стверджує, що художня мистецька підготовка вчителів початкових класів повинна відбуватись у безпосередньому зв'язку з його загальнопедагогічною підготовкою, адже проблеми музично-педагогічної діяльності невід'ємні від проблем педагогічної творчості. Професійна підготовка повинна мати інтегративний характер, оскільки у практиці педагогу належить якісно виконувати різноманітні фахові ролі [4, с.11-12]. Дослідник переконливо доводить, що в навчально-виховному процесі комплексно виявляють себе взаємопов'язані функції вчителя: діагностична, орієнтаційно-прогностична, конструктивно-проектувальна, організаторська, інформаційно-пояснювальна, комунікативно-стимуляційна, аналітико-оцінна, дослідницько-творча [4, с. 90].

На сучасному етапі професійне виховання та самовиховання вчителя обов'язково повинно передбачати розвиток здатності до педагогічної творчості.

Надійним засобом розвитку педагогічної творчості є музично-ігрова діяльність, алгоритми якої майбутні педагоги опановують в процесі фахової підготовки на уроках «Методики музичного виховання, музики та співів у початковій школі». Адже мистецька підготовка вчителя початкових класів засобами музично-ігрової діяльності, готовність до її організації та проведення є чинником педагогічної майстерності.

Як зазначає Г.Тарасенко, ігрова діяльність є багатофункціональною, серед її найважливіших функцій традиційно виокремлюють: розважальну, креативну, комунікативну, самореалізацію, ігротерапевтичну, діагностичну, коригувальну, міжнаціональної комунікації, соціалізації. В структуру гри як процесу входять: ролі, взяті на себе гравцями; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове «вживання», тобто заміщення реальних речей, ігровими; реальні відносини між гравцями; сюжет (зміст) гри. Гра як метод навчання ефективно активізує та інтенсифікує навчальний процес. Гра може стати технологією виховної роботи з дітьми, у якій діти гартують свій морально-естетичний досвід пізнання світу [5, с. 9-10].

Усі гри Н.Кудикіна розподіляє на дві системоутворювальні групи: творчі та ігри за правилами. *Творчі ігри* – це креативна діяльність дітей, яка розгортається за їх власною ініціативою. Вони є неоднорідними і розподіляються за такими видами: сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри-драматизації, ігри-фантазування тощо. *Група ігор за правилами* охоплює такі різновиди: дидактичні, пізнавальні, ігри-подорожі, рухливі, спортивні, хороводні, народні, інтелектуальні, комп'ютерні, ігри-розваги [3, с. 18-20].

Цікавою є думка науковця про те, що: «Беззаперечною умовою методичного супроводу ігрової діяльності є, з одного боку, сприяння розгортанню активної й самостійної діяльності дітей, з другого – добір системи педагогічних методів і прийомів, за допомогою яких здійснюється мобілізація всіх структурних компонентів ігрової діяльності на досягнення позитивного результату» [3, с. 24].

Організація музичної гри передбачає дотримання методичних алгоритмів, про що Б.Нестерович стверджує: «Насамперед, учителеві слід чітко визначити, яку музичну гру він проводитиме, чи відповідає вона темі та змісту уроку. Для того, щоб провести музичну гру на належному рівні, необхідно скласти її план, в якому визначити: дидактичну спрямованість, розвивальні та виховні цілі, ігровий реквізит (унаочнення, роздаткові картки, музичні інструменти тощо), хід гри» [4, с. 285]. Музичні ігри корисно включати в уроки музики, читання, образотворчого мистецтва, математики, дбаючи, щоб їхня дидактична спрямованість відповідала завданням, що ставляться навчальних програмах мистецьких дисциплін. Так само музичні ігри слід якнайчастіше включати в позакласну виховну роботу (свята, конкурси, вікторини тощо).

Сучасне життя, професійна діяльність щоденно ставлять перед майбутнім фахівцем задачі та проблеми, які необхідно вирішити. Нажаль, значна кількість знань, які студенти отримують у навчальних закладах, не в повному обсязі знаходить своє застосування на практиці, оскільки вкрай необхідні навички і вміння професійної діяльності випускника виявляються нерозвиненими.

З метою виявлення рівня творчості студентів, майбутніх учителів початкових класів (145 респондентів), на базі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського було проведено дослідження, в процесі якого студентам було запропоновано систему спеціально розроблених завдань. На основі розроблених критеріїв, були визначені рівні розвитку творчих здібностей: *низький, середній, високий, творчий*.

Насамперед, майбутнім учителям початкових класів було поставлено завдання створити *логотип гри* на теми: «Гра – ура!», «Дитяча гра», «Музична гра», «Музично-ігрова діяльність». У процесі виконання цього завдання студенти повинні були схематично відтворити своє уявлення про музичну гру та її місце у виховній роботі з молодшими школярами, узагальнити й систематизувати розуміння теоретичних положень. Важливими умовами виконання запропонованого завдання були оригінальність його рішення, нестандартність підходу, актуалізація фантазії, індивідуальний стиль.

Аналіз виконаних студентами робіт виявив, що в частини досліджуваних (30,7%), рівень розвитку творчих здібностей яких ми визначали як **низький**, виникли суттєві труднощі під час створення логотипів. Виконані роботи були примітивними за змістом, характеризувалися низьким художнім рівнем, відсутністю власної уяви, творчої фантазії, невідповідністю виконаного завдання тощо. Студенти з **середнім рівнем (37,3%)** краще справились із поставленим завданням, однак у їхніх роботах прослідковувалося калькування готових робіт, взятих з інтернету, журналів, схематизм, обмежена змістовність тощо. Лише (18,7%) виконали роботу на **високому рівні**, виявивши власне бачення запропонованого завдання. Цікавими були роботи студентів **творчого рівня (23,3%)**, які проявили свою фантазію та оригінальність, активізували дивергентне мислення в процесі їх виконання, власне трактування. Приклади кращих творчих робіт студентів на теми: «Дитяча гра», «Музично-ігрова діяльність», «Гра – ура!», «Дитяча музична гра» представлено на рис. 1, 2, 3, 4.

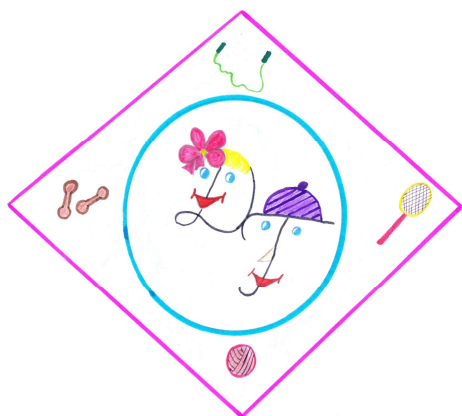


Рис.1. «Дитяча гра»



Рис.2. «Музично-ігрова діяльність»



Рис.3. «Гра – ура!»

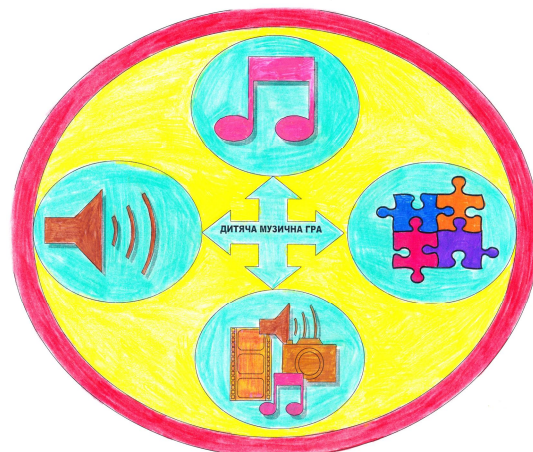


Рис.4. «Дитяча музична гра»

Наступне творче вербальне завдання, яке виконували майбутні вчителі початкових класів у процесі дослідної роботи, передбачало написання віршів на тему: «Музична гра – ура!», «Душа дитини гри чекає...», «Гратися навчатися» та написання студентами творів на теми: «Ігри мого дитинства», «Музика і гра», «Яку музику повинні слухати учні початкових класів», «Які музичні ігри потрібні дітям». Метою цього завдання було визначити ставлення студентів до музичних ігор, їх

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

обізнаність в галузі музично-ігрової діяльності та презентація результатів своєї роботи в творчій, оригінальній формі. Ефективність виконання цього завдання залежала від сформованості в студентів творчих здібностей, наявності дивергентного мислення, оригінального підходу.

Для студентів з **низьким рівнем розвитку творчих здібностей** (28, 6%) виконання вербального завдання у віршованій формі було складним, тому вони не справились із ним. Написані твори були невеликими за обсягом, беззмістовними і примітивними, в них студенти не змогли чітко розкрити думку, висвітлити запропоновану ідею. Виконані студентами завдання також були нелогічними, часто речення не пов'язувалися між собою за змістом. Характерними тезами в творах студентів цього рівня були наступні: *«гратися – це бігати, веселитися, стрибати...»*; *«музика все більше віддаляється від нас у часі й просторі...»*; *«музика – це апарат, який виробляє звук»*; *«дітям ігри потрібні лише в дитячому садку як от гра-Подоланочка»*; *«музичні ігри потрібні лише в роботі вчителя музики, а на інших уроках використання музичних ігор – це просто марнотратство часу»* тощо.

Студенти, рівень розвитку творчих здібностей яких ми визначили як **середній**, в основному справились із поставленим завданням, виклали свою думку, але за формою такі твори більше нагадували теоретичні відповіді студентів на питання, а не художні роздуми. Наприклад: *«музика – це мистецтво, яке відображає навколишній світ у звукових образах, вона формує в дитини естетичні почуття й художні смаки, має вплив на духовний світ дитини...»*; *«музичні ігри – це ігрові рухи, які виконуються під музику. За допомогою музичних ігор формуються психічні процеси та розвиваються позитивні риси характеру»*; *«Учні початкових класів повинні слухати програмову класичну музику, а виховуватися на зразках народних пісень та ігор»*, але при цьому навести конкретні приклади музичних творів студенти не змогли.

Студенти, для яких характерний **високий рівень** розвитку творчих здібностей (26,2%) написали твори-роздуми про значення музики в житті людини, роль ігрової діяльності у вихованні молодших школярів, наприклад: *«з давніх часів музика посідала важливе місце в житті людини. Зазначи зміни з плином часу, справжні музичні твори не втрачали свого значення. Сучасні музичні твори додають енергії та звеселяють, а народні пісні допомагають відчувати невидимий зв'язок із своїм народом і його минулим...»*. А виконання завдань віршованого характеру давалося їм складніше.

Найбільш оригінальними були роботи студентів **творчого рівня (12,3%)**, які відзначалися креативністю, індивідуальним стилем. Окремі студенти написали поеми, присвячені музиці, ігровій діяльності дітей. Наведемо уривок із вірша «Душа дитини гри чекає»:

*Душа дитини гри чекає,
Бо в ній безмежність від думок.
Чарівна мрія оживає
Несе у дивний світ казок
Де можна стати ким завгодно:
Чарівником, мандрівником,
Чи навіть принцом благородним,
Що ставить честь понад усе. (Тетяна В., студентка III курсу)*

Висновки. Якісна обробка результатів проведеного дослідження дала можливість стверджувати, що лише незначна кількість студентів творчо підходить до виконання завдань, виявляючи оригінальність мислення. Аналіз отриманих результатів дав підстави виокремити такі проблеми у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів засобами музично-ігрової діяльності: шаблонність в організації виконання завдань, відсутність власної уяви, творчої фантазії; невміння чітко розкрити власну думку, висвітлити запропоновану ідею, нелогічність у виконанні завдань; формальні відповіді студентів на питання, брак художньо оформлених роздумів щодо ролі ігрової діяльності у вихованні дітей; обмеженість знань щодо дитячого музично-ігрового репертуару.

З метою покращення формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів засобами музично-ігрової діяльності, на наш погляд, необхідно впроваджувати в навчально-виховний процес такі **методичні рекомендації**:

- посилити виховання майбутніх учителів на зразках класичної музики, скарбницях народних, дитячих пісень та кращих прикладах музичних ігор;

- систематично розвивати креативність студентів під час розучування та інсценізації пісень шкільного репертуару, гри на дитячих музичних інструментах, в процесі слухання музики та інших видів діяльності на уроках методики музичного виховання;

- вивчаючи досвід науковців, передових учителів та митців збирати, упорядковувати та класифікувати музично-ігровий репертуар, що відповідає програмовим вимогам, віковим особливостям та інтересам молодших школярів, впроваджуючи його на різних видах практики;
- організувати гурток «Музична ігротека», де студенти зможуть удосконалювати свої професійні якості, розвивати акторські здібності, набувати ігрові вміння та навички;
- забезпечити майбутніх учителів необхідним навчальним матеріалом, музичним репертуаром, технічним аудіо- та відеооснащенням;
- створити методичний посібник «Музичні ігри в початковій школі», який допоможе майбутнім учителям початкових класів отримати необхідні методичні рекомендації з організації та проведення музично-ігрової діяльності з молодшими школярами.

Література

1. Бесєдіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методи робота у навчальних закладах: методичний посібник / К. М. Бесєдіна, О. І. Сторубльов. – Видання 2-е, перероблене і доповнене. – К. : Логос, 2009. – 204 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2003.
4. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі: навчальний посібник / Б. І. Нестерович. – Вінниця: ФОП Данилюк В. Г., 2010. – 260 с.
5. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / за ред. Г. С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос; за ред. І.А.Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 442 с.

УДК373.3.016:78

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ЗНАННЯМИ ПРО ЗАСОБИ МУЗИЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ

Т.Т.Маринчук

***Анотація:** На прикладі різних форм ритмічної та мелодичної імпровізації розкривається роль творчих видів діяльності на уроках музики з молодшими школярами, у процесі яких учні оволодівають елементарними знаннями про засоби музичної виразності.*

***Ключові слова:** початкове навчання, урок музики, креативність, творчі ігри, імпровізація, творча активність.*

***Аннотация:** На примере различных форм ритмической и мелодической импровизации раскрывается роль творческих видов деятельности на уроках музыки с младшими школьниками, в процессе которых ученики овладевают элементарными знаниями о средствах музыкальной выразительности.*

***Ключевые слова:** начальное обучение, урок музыки, креативность, творческие игры, импровизация, творческая активность.*

***Annotation:** In the example of different forms of rhythmic and melodic improvisation reveals the role of creative activities in music lessons to primary school, during which students master elementary knowledge about the means of musical expression.*

***Key words:** initial training, music lessons, creativity, creative play, improvisation and creative activity.*

У формуванні цілісної гармонійно розвинутої особистості велику роль відіграє початковий етап шкільної освіти, коли учні здобувають перші навички наукового пізнання доволішньої дійсності. Цілісне формування особистості передбачає не лише виховання громадянських рис, але й розвиток культурних потреб підростаючого покоління, його художніх смаків та ціннісних орієнтирів. Учитель початкової школи у розв'язанні поставлених завдань виконує важливу місію, формуючи основи креативності учня.

Постановка проблеми. Уроки музики як специфічні уроки творчості в початковій школі можуть стати плідним ґрунтом для становлення творчої людини, здатної використовувати свій потенціал в

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

інших галузях навчальної діяльності та знаходити оригінальні рішення різних життєвих завдань. Цілий комплекс педагогічних засобів на музичних заняттях у початковій школі спрямований не стільки на оволодіння основами знань про музику, вокальними навичками та основами нотної грамоти, скільки на розвиток індивідуальних здібностей і таланту дітей, забезпечення умов їхньої самореалізації. Метою діяльності вчителя в початковій школі є виховання свідомого слухача, який розуміє музику через засоби її виразності та здатний віднайти адекватне словесне тлумачення художнього образу. Тому опанування елементарними навичками аналізу засобів музичної виразності стає необхідним для усвідомлення її змісту, що розкривається через художній образ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчої діяльності молодших школярів була в центрі інтересу багатьох педагогів-музикантів. Серед цікавих підходів до її розв'язання можна назвати ідеї В.Бойсан [1], Д.Богоявленської [2], Н.Вишнякової [3], Н.Загоруїко [4], І.Зелененької [5], Л.Коваль та О.Крамчанінової [6], О.Лазаревської [7], Н.Садоян [8], В.Шульгіної [10] тощо. Аналізуючи праці багатьох дослідників (О.А.Абдулліна, В.П.Беспалько, Р.М.Грановська, О.І.Забокрицька, З.Н.Курлянд, В.О.Сластьонін, Р.І.Хмелюк, О.І.Щербаков та ін.) з питань підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, можна дійти висновку, що велика увага у цій підготовці приділяється саме розвитку творчих здібностей молодих фахівців як майбутніх наставників школярів. На жаль, на сьогодні ще існує «суперечність між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з особистісно-професійною підготовкою вчителя до професійної діяльності, та усталеною практикою, що віддзеркалює орієнтацію педагога переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій» [9, с.5]. Сучасні дослідження доводять, що «сама творча діяльність, яка активізує розвиток творчих здібностей особистості, виступає гарантом формування потреби в постійному пошуку, накопиченні знань, розумінні їх смислу та значення, самостійному використанні, що необхідно для постійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності» [там само]. Сформовані навички креативності майбутнього вчителя здатні активізувати процес пошуку творчих видів роботи зі школярами у відповідності до їхніх вікових можливостей.

Формулювання цілей статті. Уявлення про художній образ музичного твору формується у слухачів у процесі усвідомленого музичного сприймання, отже, одним із завдань вчителя є віднаходження різноманітних творчих форм активізації цього процесу, що має постійно бути у центрі уваги самої педагогічної творчості. **Метою даної статті** є визначення ролі творчих видів діяльності на уроках музики з молодшими школярами у процесі опанування елементарними знаннями про засоби музичної виразності.

Виклад основного матеріалу. Головною формою активізації процесу музичного сприймання можуть стати різноманітні творчі види роботи на уроках музики, в ігровій формі спрямовані на пробудження у школярів інтересу до імпровізаційного музикування. Вчитель початкової школи повинен бути готовим до створення на уроках творчої атмосфери, що відповідає принципу гуманізації та демократизації навчання. На уроках музики особливо важливо позбавитись авторитарного стилю та формувати відносини між вчителем і учнями у дусі плідного співробітництва. Таке співробітництво легко досягається за допомогою творчих завдань та ігор, що розкривають креативний потенціал дитини.

На уроках музики в початковій школі учитель працює з учнями з різним рівнем музичних здібностей і задатків. Досить часто діти, які мають посередні і низькі вокальні здібності, можуть проявляти велику схильність до творчості. В процесі подальшого розвитку цієї схильності їхні музичні здібності можуть значно розвинути, випередивши школярів з кращими музичними задатками. Складність роботи педагога полягає у необхідності застосовувати диференційований підхід.

Творча активність школярів виявляється і формується в діяльності, яка стає формою самовираження особистості, джерелом розвитку її індивідуальності. Як правило, в будь-якій формі музичних занять діти виявляють елементи творчості, але її розвиток здійснюється набагато успішніше в цілеспрямованій діяльності, доступній для кожного конкретного віку. Наприклад, під час опанування основами нотної грамоти можна використовувати різноманітні вокальні та ритмічні імпровізації, які дозволяють встановити емоційний контакт дітей з музикою, більш глибоко пізнати її, розвинути здібності до музично-слухових уявлень.

Для вчителя музики в початкових класах є досить важливим питання про те, яка діяльність найбільш сприятлива для розвитку творчої активності в молодшому шкільному віці. Встановлено, що в дошкільному віці провідною є ігрова діяльність, а в шкільному – навчальна. Та на уроках в загальноосвітній школі у молодших школярів є достатня кількість видів навчальної діяльності і тому,

на наш погляд, на уроках музики слід якомога більше використовувати ігрові форми, щоб у підтримувати дітей бажання спілкуватись з музичним мистецтвом.

Для створення постійної атмосфери зацікавленості дітей, для виконання навчально-виховних завдань педагог, враховуючи вікові особливості, повинен використовувати схильність молодших школярів до гадок, казок, ігор тощо. Можна побудувати весь урок у вигляді своєрідної вистави, в якій вчитель є ведучим, а кожна дитина – активним та зацікавленим учасником дії. Діти здатні виконувати ту чи іншу роль захоплено, ініціативно, по-творчому безпосередньо. Ігрова діяльність особливо ефективна при навчанні невпевнених у собі, скutih у прояві емоцій дітей. Дитина, відчувши себе персонажем, починає діяти більш розкуто й нерідко демонструє нерозкриті до цього часу здібності.

Цінність гри полягає у тому, що вона сприяє формуванню та закріпленню таких особистісних якостей, як уява, фантазія, інтуїція. З метою створення умов для їх інтенсивного розвитку треба налагодити відповідний мікроклімат та атмосферу уроку, які сприяють прояву творчої активності. Для цього використовуються уявні ситуації, що виконують роль своєрідного „ключа” до управління ігровою та творчою діяльністю дітей. До такої діяльності важко примусити дитину шляхом прямого педагогічного впливу, що здійснюється за допомогою вимог „придумай, створи, скажи” тощо.

Кожна така ситуація повинна нести в собі відповідну емоційну інформацію. Відображаючи в ролях різні події з життя людей, діти не тільки уявляють оточуючу дійсність, але й вчать фантазувати. Імпровізаційний характер гри дає можливість обрати дитині роль, яка дозволяє без попередньої підготовки виявити особистісні якості, що не виражаються за звичайних обставин.

Отже, дидактичні ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання й розвитку молодших школярів на уроках музики. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв’язується те чи інше навчальне завдання, підтримують і посилюють інтерес до музичних занять.

При знайомстві з різноманітною методичною літературою з проблем дитячої творчості часто зустрічаємо побажання стимулювати дітей до імпровізації. Створення імпровізацій – це найвищий етап дитячої музичної творчості. Вокальна та ритмічна імпровізація є цікавими та зрозумілими дітям на всіх етапах творчої діяльності. Тут основними показниками стає ступінь розвитку уяви та оригінальність створеного емоційного образу, музично-слухові уявлення та здатність знаходження адекватних засобів вираження створеного емоційного образу.

Дуже часто творчому розвитку дитини заважає страх перед можливими помилками. Це стримує її потяг до творчості. Педагог-музикант повинен розуміти, що швидко навчитись імпровізувати є неможливим ані для дитини, ані для людини дорослої. Лише планомірне й цілеспрямоване розв’язання однієї чи декількох імпровізаційних вправ згодом може принести успіх. Умовою вільної імпровізації дитини є створення невимушеної обстановки, в якій вона буде почуватися розкутою і найповніше розкриватиме свої можливості. Використання імпровізацій як органічної частини педагогічного процесу на уроці музики дає позитивні результати у навчанні та вихованні, а саме: дозволяє розвинути емоційний контакт з музикою, розвинути фантазію дітей, їхні музично-слухові уявлення й викликати ефект самовираження і самоутвердження. Це допомагає дитині самостійно вирішувати досить складні завдання, розширює музичний світогляд, сприяє використанню різноманітних засобів музичної виразності, зміцнює віру у свої можливості. Імпровізувати, а значить і розвивати свої творчі нахили, здатна практично кожна дитина.

У першому класі на уроках музики перед педагогом поставлені наступні творчі завдання: пробудження у дітей інтересу й залучення їх до творчої музичної діяльності в процесі ознайомлення з елементарними засобами музичної виразності (темпом, динамікою, характером і рухом мелодії тощо); створення у дітей відчуття ладової стійкості; музично-ритмічний розвиток учнів; знайомство з основами жанрових особливостей музики. Уявлення про ритм і мелодію, що є одними з головних засобів музичної виразності, продуктивно формуються у різноманітних формах ігрової діяльності, зокрема елементарної ритмічної і мелодичної імпровізації.

Розв’язання поставлених завдань здійснюється поетапно. На першому етапі залучення дітей до творчої діяльності найефективнішим засобом може стати показ імпровізаційного вирішення створеної емоційної ситуації в процесі аргументованого роз’яснення або проблемного викладу. Вчитель може розповісти і показати, як творчо підійти до вирішення завдань. Для цього він спочатку сам перед собою ставить завдання і сам їх виконує, намагаючись разом із дітьми аналізувати основні елементи власної імпровізації.

На наступних етапах музичного навчання акцент активності поступово переноситься з педагога на учня. Завдання цього типу слід будувати на прийомах „запитання і підказки”, які спрямовують творчу діяльність частково-пошукового характеру. „Запитання-підказка” допомагає включитися у творчий процес і стимулює активність дитини.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

В якості зачатків власної імпровізації можна запропонувати дітям закінчити мелодію. Для цього можна підібрати наступні загадки:

1. Стука в лісі хто тук-тук? (Дятел, дятел)
2. Хто до квітки підліта та солодкий мед збира? (Бджілка, бджілка)
3. Хто співає у гаю гарну пісеньку свою? (Соловейко, соловей)
4. Хто муркоче „мяв-мяв-мяв”? (Котик, котик)
5. Хто гарчить там „гав-гав-гав”? (Песик, песик)

У таких відповідях діти вчаться шукати стійкий звук ладу, щоб закінчити на ньому відповідь. Отже, вони опановують ладовою основою мелодії.

Можна запропонувати скласти на чергуванні ладових інтонацій музичні загадки типу „Що я чув у лісі?": Летів горобчик/ Жив-жив-жив!/ А де ж мені сісти?/ На печі/ А що ж мені їсти?/ Калачі/ Гам! Щоб закласти основи гармонічного мислення, на початковому етапі гри слід чергувати інтонації, що спираються на тоніко-домінантові відносини, і лише після їх засвоєння додати елементи інтонацій, побудованих на субдомінантовій гармонії.

На третьому етапі пропонується школярам створити більш розгорнуті варіанти імпровізацій типу „запитання - відповідь". Наприклад:

1. Вчитель: Ти, бджола, куди літала?
Учень: В полі мед збирала я.
2. Вчитель: Сонечко куди скотилось?
Учень: Спати вклалось при горі.
3. Вчитель: Чом так швидко скачеш, зайчик?
Учень: Від лисички я тікав.

Поступово вчитель підводить дітей і до самостійного виконання творчих завдань. Опорними засобами музичної виразності, з якими педагог знайомить дітей на прикладі їхніх власних імпровізацій, оснований на мелодизації віршованого тексту, є темп, динаміка, характер і рух мелодії. З метою закріплення знань про ці засоби можна запропонувати озвучити словосполучення вже абсолютно самостійно. Наприклад, можна запропонувати школярам наступні словосполучення: „Сильний вітер”, „Легесенький вітерець”, „Сонечко сходить”, „Сонечко заходить”, „Яскраве сонечко”, „Зайчик утікає”, „Сніжинка кружляє” тощо. Словосполучення повинні мати досить конкретний і яскравий зміст. Завдання дітей – скласти вокальну мелодизацію словосполучень, відчувши різницю в музичній передачі їх специфічного характеру та емоційного забарвлення.

Для спрощення виконання таких завдань педагог повинен провести бесіду, щоб створити потрібну емоційно-образну ситуацію, яка б відповідала змісту запропонованих словосполучень. Розповідаючи про характер явищ природи, слід допомагати дітям шукати відповідні їм засоби музичної виразності. Створення відповідної емоційної ситуації повинно стати організованою діяльністю вчителя, спрямованою на забезпечення умов і відповідної творчої обстановки шляхом реалізації комплексу навчально-виховних завдань і методичних прийомів. У процесі самостійного вирішення цих завдань учень свідомо та інтуїтивно водночас знаходить необхідні засоби музичної виразності з метою передачі створеного емоційного образу.

Критеріями оцінки дитячої творчості при виконанні цих завдань повинні бути:

- мелодична лінія (її цілісність, співвідношення висхідного і нисхідного руху, загальний його напрям);
- тональна побудова мелодії (наявність стійких і нестійких звуків та логіка їх чергування);
- відповідність ритму.

Імпровізуючи мелодії у створеній ситуації, яка налаштовує дітей на певний характер чи настрій, використовуючи яскравий та образний текст, діти інтуїтивно здатні добирати такі засоби музичної виразності, які найліпше відповідають характеру образу. Так, задана ситуація і мелодизація в ній словосполучення „Сонечко заходить” настановує дітей на створення плавної за рухом мелодії, переважно з нисхідним пощаблевим рухом, яка виконується прийомом *legato*. Вокалізація слів „Сильний вітер”, навпаки, налаштовує школярів на активну, часто з пунктирним ритмом, дрібними тривалостями мелодію з настирливими повторами одного звуку або мелодичного мотиву. Протилежне за характером словосполучення „Легесенький вітерець” налаштовує дітей на спокійний рух мелодії.

Метою таких творчих завдань є також спрямування уваги дітей на самостійний пошук ладових устоїв та характерного забарвлення мажору і мінору, що сприяє розвитку інтонаційного і ладового слуху.

Взявши за основу емоційну природу ладу як важливого засобу музичної виразності, можна закріпити у дітей відчуття мажору чи мінору через вокально-імпровізоване розв'язання ситуації як

найприродніший вияв емоційного відгуку дитини. В процесі вокальної імпровізації урочисту і радісну ситуацію більшість дітей прагне втілити у мажорі, а сумну – у мінорі. Приступаючи до імпровізації, учням слід допомогти виявити засоби музичної виразності, за допомогою яких можна передати той чи інший настрій, музичний образ, лад, динаміку, темп.

В якості зразків для створення вокальних мелодій найдоцільніше брати дитячі поезії або фольклорні зразки лічилок, колискових, замовлянь тощо.

Звичайно, вокальна імпровізація вдається одразу далеко не усім дітям. Найчастіше вони відчують труднощі навіть у повторенні власної імпровізації чи створенні емоційного образу. Емоційність повинна завжди сполучатись із свідомістю ідей, постійним нагадуванням дітям про відповідні для кожного образу засоби музичної виразності. Створюючи імпровізації, дитина, непомітно для самої себе, мимоволі, граючись, вчиться оперувати вкладеними в творчі завдання знаннями, набуває певних умінь та навичок.

Висновки. Формування творчої активності на уроках музики під час опанування елементарними засобами музичної виразності підтримує інтерес дітей до навчання, запобігає емоційній перевтомі, сприяє розвитку музичних здібностей, допомагає активізувати увагу дітей, швидко залучити усіх учнів до діяльності. Проте сама творча діяльність не повинна бути самоціллю. Її мета – пробудити у школярів інтерес до музичного мистецтва, розвинути художнє начало, творчу активність, необхідні як для емоційного сприймання музичних творів, так і для емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу. Залучення до творчого процесу тренує і розвиває пам'ять, мислення, спостережливість, цілеспрямованість, логіку та інтуїцію дітей. Адже творчість пов'язана із самостійними діями, з умінням оперувати знаннями, навичками, застосовуючи їх в різних умовах та нових видах практики.

Загалом, підсумовуючи міркування над місцем творчої діяльності школярів на уроках музики в початковій школі, можна дійти до певних висновків.

По-перше, застосовуючи різноманітні творчі завдання під час вивчення засобів музичної виразності, слід пам'ятати про наступні загальнометодичні рекомендації: систематично активно і цілеспрямовано залучати творчо-пошукову практику дітей в їхню пізнавальну діяльність, активізувати процес засвоєння музичного досвіду; забезпечувати оптимальні умови для активного емоційного самовираження кожної дитини в музиці вже з перших занять; сприяти пробудженню творчих сил дитини та їх розвитку; розвивати художньо-творче мислення; гармонічно доповнювати традиційну систему музичного навчання й виховання. По-друге, музичну творчість дітей слід вважати не метою, а ефективним засобом всебічного розвитку. Виховання через музичну творчість може принести позитивні наслідки, що мають важливе значення для індивідуального розвитку дітей. По-третє, за допомогою створення імпровізацій та участі в ігровій діяльності в дитині розвивається творче начало, таке необхідне для формування всебічно розвинутої особистості, яка здатна до емоційного переживання мистецтва і налаштована на самостійну пізнавальну діяльність.

Література

1. Бойсан В. Музично-дидактичні ігри / В. Бойсан // Мистецтво та освіта. - 1997. - №4. - С.19-23.
2. Богоявленская Д. Путь к творчеству / Д. Богоявленская. - М., 1981. - 182 с.
3. Вишнякова Н. Специфіка засвоєння музичних знань молодшими школярами в процесі творчої діяльності / Н. Вишнякова // Музика в школі. - 1985. - №15. - С.24-32.
4. Загоруйко Н. Дидактичні ігри в молодших класах / Н. Загоруйко // Розкажіть онуку. - 1999. - №15-16. - С.106-110.
5. Зелененька І. Музично-дидактичні ігри на уроках музики / І. Зелененька // Початкова школа. - 1999. - №4. - С.29-36.
6. Коваль Л. Активізація творчої діяльності учнів молодших класів як засіб формування естетичних потреб / Л. Коваль, О. Крамчанінова // Музика в школі. - 1981. - №7. - С.24-28.
7. Лазаревська О. Творчість дитини і музичне виховання / О. Лазаревська // Початкова школа. - 1994. - №7. - С.52.
8. Садоян Н. О некоторых наблюдениях над импровизацией младших школьников / Н. Садоян // Методика музыкального воспитания в школе. - 1989. - №11. - С.58 – 70.
9. Семенова А.В. Професійна діяльність учителя з розвитку творчих здібностей старшокласників на уроках природничо-математичного циклу : Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. В. Семенова. - Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. - Одеса, 2001. - 287 арк. - Бібліогр.: арк.180-198.
10. Шульгіна В. До питання про психологію музичної творчості / В. Шульгіна // Музика в школі. - 1977. - №4. - С.9-13.

ДІАГНОСТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

С.М.Мартиненко

Анотація. У статті висвітлюються теоретичні основи та діагностичні технології визначення особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи, застосування яких дає можливість ґрунтовно вивчати рівень формування готовності до педагогічної діяльності та розвиток особистісних якостей вчителя.

Ключові слова: діагностичні технології, особистісно-професійне зростання вчителя початкової школи.

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы и диагностические технологии определения личностно-профессионального развития учителя начальных классов, использование которых дает возможность детально изучить уровень готовности к педагогической деятельности и развитие личностных качеств учителя.

Ключевые слова: диагностические технологии, личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов.

Summary. The article explores the theoretical background and diagnostic technology of personality-career elementary school teacher whose application enables thoroughly examines the level of preparedness for educational and personal development as a teacher.

Key words: diagnostic technology, personality-career elementary school teacher.

Постановка проблеми. Реформування українського суспільства, модернізація вітчизняної системи освіти визначають основні підходи до професійної діяльності та особистісно-професійного зростання вчителя. Темпи сучасної цивілізації, прорив у світі технологій зумовлюють необхідність "освіти впродовж життя". Створення такої системи освіти веде за собою перебудову педагогічної діяльності, оскільки в подібній ситуації важливо не тільки засвоїти систему знань, а навчити їх самостійно здобувати, опрацьовуючи інформацію з різних джерел, творчо використовувати її в педагогічній діяльності. Вчителю необхідно формувати не лише навчальні вміння та навички, а й готовність учнів до активної пізнавальної діяльності, до життя в нових економічних умовах. Особистісно-професійне зростання педагога відбувається під час професійної підготовки і є гармонійним процесом розвитку особистісних якостей і властивостей, формування професійних умінь, навичок і компетенцій для успішного особистісного самовдосконалення і професійної діяльності.

Аналіз досліджень з даного питання. У психолого-педагогічних дослідженнях проблема особистісно-професійного зростання вчителя знайшла ґрунтовне відображення, зокрема важливі кроки на шляху створення моделі особистості вчителя, його професіограми зроблені Н.Д.Левітовим, Г.С.Прохоровим, С.М.Фрідман та ін. У працях Н.В.Гузій, І.А.Зязюна, Н.Л.Коломінського, М.В.Лазарева, А.С.Макаренка, В.Г.Максимова, К.І.Новікова, Є.М.Розової, С.О.Сисоєвої, Н.М.Тарасевич та інших ідеться про особливості педагогічної майстерності, творчості, покликання і здібностей. Дослідження І.Д.Беха, О.О.Бодальова, А.Г.Ковальова, Н.В.Кузьміної, О.М.Леонтєва, В.А.Семиченко та інших науковців стосуються психологічних засад особистісно-професійного зростання. Наукові дослідження Л.В.Занкова, Г.С.Прозорова та інших учених присвячені проблемі формування педагогічних здібностей учителя; праці І.І.Нахімова, Л.Ф.Спіріна та інших учених – проблемі його педагогічних умінь.

У теорії педагогічної освіти досить ґрунтовно розкрито сутність і зміст професійної діяльності вчителя, охарактеризовано її структуру. Вона стала предметом багатьох досліджень педагогів і психологів, а саме: А.М.Бойко, В.І.Гінецинського, Н.В.Кузьміної, К.М.Левітана, В.Г.Максимова, Т.С.Полякової, С.О.Сисоєвої, Л.Ф.Спіріна, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич та інших. Аналіз наукових досліджень дав змогу встановити, що саме у процесі професійної діяльності відбувається формування особистості педагога. Зокрема, О.Я.Савченко, характеризуючи професійну діяльність учителя, зазначає: "...в освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність..." [6, с. 41], тому педагогічна діяльність – це процес розв'язання нескінченної низки задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню всебічно розвиненої особистості людини, її світогляду, свідомості та поведінки.

На основі детального аналізу складових професійно-педагогічної діяльності нами було розроблено діагностичні методики діагностування особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи. Вважаємо за необхідне зазначити, що у процесі діагностики необхідно досліджувати *готовність учителя до педагогічної діяльності*, під якою ми розуміємо інтегративну професійну здатність педагога, що забезпечує ефективне виконання педагогічної діяльності у навчально-виховному процесі сучасної школи; *формування особистісних якостей вчителя*. Структуру особистісної готовності вчителя ми розглядаємо як взаємодію мотиваційного, змістового та процесуального компонентів. Визначення сформованості готовності педагога необхідно здійснювати за такими критеріями і показниками, а саме: сформованість знань про сутність і функції педагогічної діяльності, розвиток творчого мислення, володіння змістом навчального предмета та методикою його викладання, педагогічною майстерністю [4, с. 37-46].

Метою статті є презентація діагностичних методик, які дадуть змогу встановити рівень особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи, серед яких особлива увага зосереджена на анкетуванні та тестуванні.

Діагностика професійної готовності вчителя до педагогічної діяльності

Діагностичні блоки	Складові діагностичних блоків	Діагностичні параметри			
		Показники оцінки готовності вчителя	Рівні		
Напрямок професійної діяльності	Зміст підготовки вчителя				
1. Науково-теоретична підготовка	1. Знання теоретичних основ предмета, що викладається	1. Орієнтація на мету і завдання предмета 2. Володіння основними закономірностями 3. Оперування науковою термінологією 4. Орієнтація на відбір змісту навчання на основі наукових даних, фактів, понять, законів 5. Розуміння логіки наукового викладу навчального матеріалу			
	2. Знання методології і методів навчального предмета	1. Орієнтація на різноманітні методи наукового пізнання 2. Розуміння сутності використаних методів 3. Уявлення про можливості використання методів; наукове пізнання у процесі викладання предмета			
	3. Знання історії розвитку науки і сучасних її досягнень	1. Орієнтація в історії нових відкриттів 2. Розуміння необхідності її використання в процесі викладання предмета 3. Володіння змістом сучасної науки і практичним досвідом 4. Уявлення про роль і місце використання цих знань у процесі викладання навчального предмета			
2. Психолого-педагогічна підготовка	1. Знання психологічних особливостей учнів	1. Орієнтація в психологічних особливостях учнів і необхідності їх обліку у процесі відбору змісту, форми і методів навчання 2. Розуміння мети і завдань навчання учнів з навчального предмета 3. Орієнтація в навчальних планах і програмах викладання навчального предмета 4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформулювати в учнів у процесі вивчення предмета			

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

	2. Знання психологічних закономірностей навчання, виховання і розвитку учнів	1. Розуміння адекватності методів і прийомів навчання меті та змісту предмета. 2. Орієнтація в компонентах учіння, їх сутності, логічному взаємозв'язку 3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання і розвитку особистості учнів різноманітних вікових груп			
	3. Знання теоретичних основ загальної педагогіки	1. Розуміння мети і завдань педагогічної взаємодії з учнями в процесі їх навчання, виховання і розвитку 2. Орієнтація в методах педагогічної діагностики рівня навченості та вихованості учнів 3. Уявлення про педагогічні вимоги до проведення уроків різних типів 4. Знання структури уроків різних типів 5. Орієнтація в сучасній класифікації методів навчання (IV групи), характеристика кожного з них 6. Розуміння специфіки, функцій і методів професійної діяльності вчителів			
	4. Знання сутності сучасних освітніх технологій	1. Розуміння необхідності управління НПД учнів і ролі вчителя в цьому процесі 2. Володіння прийомами планування та організації особистої діяльності і діяльності учнів 3. Орієнтація в змісті контрольної-аналітичної діяльності вчителя в навчально-виховному процесі 4. Володіння прийомами педагогічної техніки 5. Розуміння сутності та змісту сучасних освітніх технологій 6. Визначення оптимальних освітніх технологій для учнів різного віку і рівня підготовки			
3. Методична підготовка	1. Знання змісту навчання предмета	1. Уявлення про роль навчального предмета в системі навчання, виховання і розвитку учнів 2. Розуміння мети і завдань навчального предмета 3. Орієнтація в навчальних планах і програмах викладання навчального предмета 4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати в учнів у процесі навчання предмета			
	2. Знання методів і прийомів навчання учнів	1. Розуміння адекватності методів і прийомів навчання меті та змісту навчання предмета 2. Орієнтація в різносторонній цільовій спрямованості методів і прийомів навчання учнів з предмета 3. Розуміння сутності різноманітних методів навчання та їх специфіки використання у процесі викладання 4. Орієнтація в нових методах і прийомах навчання, інноваційних підходах у використанні традиційних методів навчання			
	3. Знання історії розвитку науки і її сучасних досягнень	1. Розуміння взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання учнів з предмета 2. Орієнтація в специфіці різноманітних форм організації навчання 3. Орієнтація в нових формах організації навчання учнів з предмета, їх сутності та умовах успішного використання у викладанні			
	4. Знання засобів навчання учнів	1. Орієнтація в специфіці та умовах використання різноманітних засобів навчання з предмета 2. Розуміння ролі та функцій засобів навчання в			

	з предмета	активізації НПД, розвитку їх інтересу в навчанні, рішенні педагогічних завдань			
--	------------	--	--	--	--

Діагностика особистісних якостей вчителя початкової школи

№ п/п	Діагностичні блоки	Складові діагностичні блоки	Діагностичні параметри	Бали
I	Спрямованість	1. Мотиви і потреби	1. Усвідомлення суспільних інтересів і своїх обов'язків щодо них 2. Орієнтація в діяльності на мету і завдання школи 3. Прагнення забезпечити розвиток особистості кожної дитини 4. Бажання самовдосконалувати себе, свою діяльність і умови праці	
		2. Почуття (емоції)	1. Спрямованість емоцій і почуттів на об'єкт педагогічних перебудов 2. Інтенсивність емоцій 3. Стійкість емоцій 4. Глибина емоцій 5. Наявність вольового контролю за своєю поведінкою 6. Адекватність емоційного стану вчителя педагогічній реакції на діяльність учнів 7. Доброзичливість реакції вчителя на збудження 8. Впевненість у своїх педагогічних діях 9. Задоволення результатами педагогічної діяльності	
		3. Інтереси	1. Наявність інтересу, пов'язаного з предметом педагогічної діяльності 2. Широта інтересів, в т.ч. професійних 3. Глибина інтересу 4. Стійкість інтересу, в т.ч. професійного 5. Дієвість інтересу, в т.ч. професійного	
II	Можливості особистості	1. Відчуття	1. Орієнтація в діяльності на об'єкт педагогічної взаємодії 2. Швидкість реакції на дії та вчинки учня 3. Чіткість координації педагогічних дій	
		2. Сприйняття	1. Цілеспрямованість сприйняття. 2. Адекватність сприйняття мети і завдань педагогічної діяльності 3. Спостережливість 4. Зацікавленість	
		3. Пам'ять	1. Цілеспрямованість уваги 2. Швидкість і раціональність запам'ятовування 3. Емоційне ставлення до запам'ятованого і відтвореного. 4. Повнота відтворення.	
		4. Мислення	1. Самостійність мислення (вміння ставити нові завдання і самостійно знаходити потрібне рішення) 2. Інтелектуальні властивості (індуктивні, дедуктивні) 3. Всебічність і глибина знань 4. Уміння вирішувати і розуміти сутнісні, складні питання. 5. Гнучкість розуму (вміння швидко змінювати свої дії за умови зміни ситуації, свобода думки від закріплених попередньо прийомів і способів розв'язання педагогічних завдань)	

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

			6. Швидкість розуму (здатність швидко долати складні ситуації, обдумувати і приймати правильне рішення) 7. Критичність розуму (вміння об'єктивно оцінювати свої можливості та можливості інших, детально і всебічно перевіряти всі гіпотези і висновки).	
		5. Мовлення	1. Цілеспрямованість мовлення 2. Зв'язки я та переконливий виклад 3. Доступність і розгорнутість висловлювань 4. Логічна чіткість і завершеність висловлювань 5. Зрозумілість і чіткість форми викладу 6. Виразність мовлення 7. Обізнаність мовлення	
		6. Воля	1. Цілеспрямованість (підпорядкованість педагогічної діяльності меті та завданням) 2. Самостійність поведінки, поглядів, переконань 3. Рішучість (здатність своєчасно приймати виважені рішення і їх виконувати) 4. Наполегливість (здатність досягати поставленої мети) 5. Витримка (здатність контролювати свої дії) 6. Дисциплінованість (свідоме підпорядкування своєї поведінки суспільним нормам)	
		7. Здібності	1. Чуйне ставлення до учнів і врахування їхнього стану 2. Цілеспрямованість у прогнозуванні своєї діяльності та діяльності учнів 3. Орієнтація в змісті педагогічної діяльності, формах і методах її організації 4. Вибірковість засобів педагогічної взаємодії з урахуванням мети діяльності, здібностей учнів, їхнього стану і рівня розвитку, власних можливостей 5. Зосередженість уваги і педагогічна доцільність та її переключення 6. Здатність до педагогічного перевтілення, артистизм 7. Захопленість педагогічною діяльністю, її результатами.	
III	Стиль поведінки	1. Характер	1. Ставлення до колективу: а) колективізм, активність у справах колективу; б) чесність, справедливість; в) комунікативність; 2. Ставлення до праці: а) працьовитість; б) результативність; в) відповідальність.	

Обробка результатів:

«0» балів виставляється тоді, коли показник не проявляється або недостатньо виявляється;
«1» бал виставляється тоді, коли показник виявляється рідко або виявляється певною мірою;
"2" бали виставляється тоді, коли показник проявляється часто і достатньо виявляється;
"3" бали виставляється тоді, коли показник виявляється завжди і чітко.

Розрахунок рівня всієї діяльності або поетапно:

$K = \frac{K}{K}$ (фактична кількість балів) / K (максимальна кількість балів). Оптимальний рівень – до 0,8 балів.

Література

1. Григор'єв А.Й. Психолого-педагогічна діагностика / А.Й.Григор'єв, В.І.Завіна. – К. : Преса України, 2005. – С. 106-149.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр "Академия", 2001. – С. 37.

3. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. – С.253-270.
4. Мартиненко С.М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посібник / С. М. Мартиненко. – К.: КУ імені Бориса Грінченка, 2010. – 264 с
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К.: СПД "Цудзинович Т.І.", 2007. – С. 38–50.
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.

УДК 378

МОЖЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В.В.Мішеченко

Анотація. У статті подається теоретичний аналіз сутності поняття „спілкування”. Розкривається проблема формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічного спілкування, яке за своєю суттю є художньо-педагогічним.

Ключові слова: педагогічна діяльність, спілкування, педагогічне спілкування, художньо-педагогічне спілкування, види музичної діяльності.

Аннотация. В статье рассматривается теоретический анализ сущности понятия «общение». Раскрывается проблема формирования у будущих учителей музыки готовности к педагогическому общению, которое по своей сути есть художественно-педагогическим.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, общение, педагогическое общение, художественно-педагогическое общение, виды музыкальной деятельности.

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of the notion of “communication”. The problem of formation of future teachers’ of music being ready to pedagogical communication, which is artistic-pedagogical, is under consideration.

Key words: pedagogical activity, communication, pedagogical communication, artistic- pedagogical relations, kinds of musical activity.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток суспільства вимагає від закладів вищої освіти високоякісної професійної підготовки спеціалістів. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічним навчальним закладам, які формують особистість учителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Аналіз наукових досліджень з даного проблеми. У педагогічній літературі питання професійної підготовки майбутніх учителів музики, формування їхньої музичної культури, а також художніх і музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності, висвітлені в праці Е.Б.Абдулліна, Л.Г.Арчажнікової, В.І.Дряпки, Д.Б.Кабалевського, О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, А.М.Растрігіної, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, Л.О.Хлебнікової, О.П.Щолокової та інших. Питанням музично-естетичної підготовки вчителів присвячені дослідження І.П.Гринчук, Т.Ф.Рязанової, Т.В.Скорик, В.М.Смирєнського, О.І.Юдіної. Однак проблема формування художньо-педагогічного спілкування вчителів початкових класів вивчена недостатньо.

Дослідження, присвячені питанням музично-естетичної підготовки вчителів початкових класів (З.П.Яропуд), художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики (Г.П.Нестеренко), методики виявлення рівнів музично-творчої активності студентів факультетів початкового навчання (Г.І.Шевченко), психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи (В.В.Федорчук) не вичерпують усіх питань, які постають сьогодні перед вищою музично-педагогічною освітою.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність – це спільна діяльність учителя й учнів, у процесі якої розвиваються як „суб’єктно-об’єктні” відносини (суб’єкт педагогічної дії – вчитель, об’єкт педагогічного впливу – дитина, яка водночас є суб’єктом самовиховання), так і „суб’єктно-суб’єктні” (між особові відносини вчителя й учнів на основі співробітництва, взаємної довіри,

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

доброти, поваги). Ці та інші відносини формуються на основі постійного спілкування вчителя з учнями в процесі їхнього навчання, позакласної виховної роботи. Його спілкування з дітьми має особливий, професійний характер, чітко виражену педагогічну спрямованість [1, 42].

Як філософська категорія, спілкування – це спосіб зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії. Спілкування має різні форми: психічного контакту між індивідами, що здійснюється у процесі спільної діяльності й взаємовпливу, обміну вербальною і невербальною інформацією [11, 656].

Психологи розглядають спілкування як складний багатоплановий процес установалення й розвитку між людьми, породжений потребами у спільній діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини [7, 244]. Соціальний смисл спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі форм культури і суспільного досвіду. Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається іншій.

Психолог Б.Ф.Ломов пропонує таку класифікацію функцій спілкування: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна [7, 244]. Педагог у своїй діяльності повинен реалізовувати всі функції спілкування – виступати як джерело інформації; як людина, що пізнає іншу людину чи групу людей; як організатор колективної діяльності і взаємин.

У педагогічному аспекті спілкування розглядається як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, спрямована на отримання, засвоєння і передачу певної інформації. Як і будь-яка інша діяльність, спілкування має кінцевий результат і вимагає його оцінки учасниками. Для педагогічного спілкування, наприклад, таким результатом може бути вирішення комунікативно-пізнавального завдання, а задоволення чи незадоволення у зв'язку з ним викликатиме відповідну оцінку.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнями на уроці й після нього, спрямоване на створення позитивного клімату в класі, сприятливих умов навчання учнів. Спілкування вчителя з учнями повинно викликати радість подолання труднощів, бажання працювати, сприяти соціально-психологічній оптимізації навчально-виховного процесу [6, 3].

Тільки оптимальне педагогічне спілкування створює сприятливі умови для формування особистості, дозволяє змінювати стиль управління соціально-психологічними процесами та максимально використовувати індивідуальні особливості вчителя. Висока культура педагогічного спілкування вчителя виступає в цьому випадку соціально-психологічним фундаментом, який дозволяє творчо розв'язувати складні виховні завдання [5, 152].

Культура педагогічного спілкування – досить складне поняття. Воно включає знання, оцінне ставлення до своїх вчинків, різні почуття тощо. Тому формування умінь і навичок культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів передбачає насамперед теоретичну розробку поняття „культура педагогічного спілкування”, пов'язаного передусім з категорією діяльності (О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, О.О.Бодальов та ін.). Саме через категорію діяльності можна пояснити формування культури спілкування як засвоєння особистістю способів діяльності спілкування, що дозволяє цій особистості повною мірою реалізувати себе та свої цілі, свій творчий потенціал, а також виявити процесуальний характер культури [5, 154].

Культура спілкування кожного конкретного педагога має свої індивідуальні риси, оскільки глибоко індивідуальний його внутрішній світ, психофізіологічні особливості. У сукупності й взаємозумовленості своїх функцій вона виступає як чинник, який через соціально-психологічні механізми суттєво впливає на характер і кінцеві результати процесу навчання й виховання.

Підкреслюючи значущість виховно-дидактичних функцій педагогічного спілкування, О.О.Леонтьєв відзначив, що „оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя” [6, 13].

Методологічно важливою є думка Ш.А.Амонашвілі про те, що спілкування – це не лише взаємовплив людей один на одного, не тільки обмін інформацією, а й можливість реалізувати свою людяність, свою індивідуальність неповторність. „Спілкування є і основа, і суть, і інтегральний метод виховання”, - писав учений [2, 62].

Отже, педагогічне спілкування виступає одним із головних засобів педагогічного впливу. В процесі спілкування педагога й учня не тільки реалізуються функції навчання й виховання, але й розв'язуються інші, не менш важливі педагогічні завдання.

Педагогічне спілкування на уроці музики має свою специфіку, оскільки воно за своєю суттю є художньо-педагогічним.

Художньо-педагогічне спілкування має ґрунтовну теоретичну базу. Вчені підходять до спілкування як художньої категорії (Л.С.Виготський, Є.В.Назайкінський, Б.М.Теплов, Г.С.Тарасов); розглядають мову й музику в органічному взаємозв'язку як засоби спілкування людей (Б.В.Асаф'єв, В.В.Медушевський, Є.В.Назайкінський), як спільну творчу діяльність учителя й учнів, спрямовану на розкриття життєвого змісту музики, досвіду морально-естетичних ставлень, комунікативного досвіду (Є.Б.Абдулін, О.О.Апраксина, Л.В.Горюнова, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, Г.М.Падалка, В.М.Шацька); як метод керування музичним сприйманням школярів (О.Я.Ростовський). Важливим є висновок про включення в будь-який момент спілкування з музикою наявного життєвого, музичного й комунікативного досвіду, знань і асоціацій (Є.В.Назайкінський).

Художньо-педагогічне спілкування на уроці музики має підпорядковуватись законам художньої логіки, мати естетичну природу й спрямовуватися на створення атмосфери колективного естетичного переживання твору. Такий підхід до взаємодії вчителя й учнів на уроці музики дає змогу трактувати цей процес як художньо-педагогічне спілкування [8, 214].

Художньо-педагогічне спілкування на уроці здійснюється за допомогою вербальних (пояснення, коментування, навідні запитання, порівняння тощо), невербальних (пластичні рухи, жести, міміка, паузи тощо), музично-виконавських (спільне музикування, наспівування, пластичне інтонування тощо) засобів спілкування. Усі форми спілкування дітей з музикою мають спрямовуватися на розвиток їхньої музичної культури [8, 221].

Художньо-педагогічне спілкування ми розглядаємо як основу, суть і інтегруючий метод музичного виховання дітей. Основа – тому що спілкування пронизує всю діяльність вчителя й учнів на уроці; суть – тому що спілкування виступає засобом передачі форм культури й суспільного досвіду; метод – оскільки концентрує виховні та емоційно-естетичні способи впливу.

Педагог постійно здійснює багатогранну комунікативну діяльність. Тому такого важливого значення набуває навчання основам професійно-педагогічного спілкування в системі професійно-творчої підготовки майбутнього вчителя музики.

Для музичної педагогіки поняття спілкування є одним із центральних понять. Це передусім взаємодія вчителя й учнів, що має емоційно-змістовне забарвлення. Спілкування на уроці музики можна визначити і як спільну діяльність учнів та вчителя, спрямовану на розкриття життєвого змісту музики, досвіду морально-естетичних ставлень, закладених в ній.

Зазначимо, що для розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя виключне значення має не лише спілкування з музичним твором, а й „комунікація з приводу музики”, тобто між особистісне спілкування викладача й студента в процесі музичного сприймання й виконання, до і після нього але на його основі [10, 339]. Воно розвиває у майбутнього вчителя потребу в обговоренні музичних вражень, формує його здатність до естетичної оцінки творів, стимулює пізнання себе та інших людей і у такий спосіб позитивно позначається на професійній підготовці фахівця.

Досвід педагогічної діяльності показує, що вчителю недостатньо тільки знати основи наук та методики навчально-виховної роботи. Всі його знання і практичні вміння можуть передаватися учням тільки через систему живого й безпосереднього спілкування.

Дуже часто ми спостерігаємо, що навіть ті студенти, які виявляють досить високий рівень виконавської та теоретичної підготовки, відчувають себе безпорадними при спілкуванні з дітьми. І, навпаки, зустрічаються випадки, коли студент зі слабкою музичною підготовкою досить легко знаходить спільну мову з учнями. А тому, організовуючи навчальний процес, ми прагнули, щоб усі педагоги підтримали ідею досягнення сформованості у студентів готовності до педагогічного спілкування з учнями; усі знання, вміння й навички студенти набували б із урахуванням своєї наступної професійної діяльності.

На викладачів виконавських класів було покладено відповідальні завдання професійної підготовки студентів. Їх успішне розв'язання можливе лише за умови встановлення художньо-педагогічного спілкування.

Другим аспектом комунікативності є вміння розповідати про музику та відчувати аудиторію. Студентам регулярно пропонувалися завдання на збагачення лексики та розвиток культури мови. Процес навчання будувався на основі самостійного пошуку й узагальнення знань стосовно виконуваного твору, його образного змісту, виконавських прийомів, художньої інтерпретації. Основним способом підтримання художньо-емоційних контактів між викладачем і студентами була спільна творчість, спільний пошук істини, рівноправне партнерство в обміні думками.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Учитель музики загальноосвітньої школи майже ніколи не виступає як „чистий” виконавець, його виконання завжди супроводжується словесними поясненнями. А тому одним із провідних напрямків навчальної діяльності студента було всебічне опрацювання музичного матеріалу у виконавському й вербальному планах. Викладачі вчили студентів не лише грати, а й розповідати про музику. Так визначався новий інтегруючий вид навчальної діяльності – досягнення єдності музично-виконавської та вербальної інтерпретації музичних творів.

Відомо, що „відчуття аудиторії” найкраще формується під час спілкування зі слухачами. Тому інструментальному або вокальному виконанню передувало невелике словесне пояснення, завданням якого було емоційне настроювання слухачів. „Захоплююча бесіда, – писав Д.Б.Кабалевський, – живе слово про музику, яке може певним чином вплинути на свідомість юних слухачів, є однією з найважливіших ланок усєї музично-виховної роботи” [4, 26].

У системі теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя музики інтегруючою дисципліною виступає курс „Методика музичного виховання в школі”. У ньому ніби фокусуються всі спеціальні музичні, психолого-педагогічні знання й ставлення студентів, і на їх основі здійснюється багатогранна методична підготовка майбутнього вчителя розвивається готовність до педагогічного спілкування, яка формується в процесі розв’язання численних типових і оригінальних педагогічних завдань.

Важливим чинником підготовки до майбутньої професійної діяльності є діалог між студентом „учителем” і викладачем, що моделює різні ситуації уроку в школі. Відповіді студентів записували на магнітофон, а потім пропонували прослухати звукозапис майбутнім педагогам. Під час прослуховування власного виступу студенти добре відчували моменти, пов’язані з низьким рівнем культури мови, техніки мовлення. Це дозволяло скорегувати неточності в постановці питань, правильності аналізу, сприяло формуванню мовних навичок спілкування. Проблема формування культури спілкування розв’язувалася не тільки через діалог із самою музикою. Студенти вчилися розповідати про твір, орієнтуючись на уявну учнівську аудиторію; точно формулювати запитання при розв’язанні пошукових ситуацій; відчувати реакцію класу та встановлювати з учнями на уроці стосунки доброзичливих та зацікавлених співрозмовників.

Під час педагогічної практики, у будь-якій ситуації спілкування студент повинен був враховувати не тільки те, як його слухають учні, але й те, як він сам уміє доброзичливо вислухати учня, зрозуміти його стан. У педагогічному спілкуванні з учнями важливу роль відіграє настрій вчителя, його погляд, міміка, характер інтонації. Про вміння студента спілкуватися з учнями говорять його поведінка, змістовна інформація про твір, наявність психологічного контакту з учнями і викликаний психологічний стан класу: емоційні реакції й відповіді учнів, їхня поведінка, вирази обличчя тощо.

Висновки. Отже, послідовне введення на заняттях різних видів роботи, що доповнюють один одного, забезпечують якісну підготовку студентів до педагогічного спілкування з учнями.

Література

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208с.
2. Амонашвили Ш.А. *Психологические основы педагогики сотрудничества* / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111с.
3. Каган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений* / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319с.
4. Кабалевський Д.Б. *Як розповідати дітям про музику?* / Д.Б.Кабалевський. – К. : Музична Україна, 1982. – 319с.
5. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя* / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190с.
6. Леонтьев А.Н. *Педагогическое общение* / А. Н. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48с.
7. *Психология: Словарь* / [Под общ. ред. А.В.Петровского, Г.М.Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494с.
8. Ростовський О.Я. *Педагогіка музичного сприймання* / О. Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 247с.
9. Рудницька О.П. *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник* / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248с.
10. Столович Л.Н. *Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности* / Л.Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415с.
11. *Філософський словник* / [Під ред. В.І.Шинкарука]. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : УРЕ, 1986. – 800с.

ПОЗАКЛАСНА МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: СУТЬ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

Б.І.Нестерович

Анотація. У статті розкриті сутність та організаційно-методичні особливості позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті дефінітивних підходів.

Ключові слова: початкова школа; культурологічний підхід до виховання; завдання, принципи, цілепокладання позакласної музично-виховної роботи.

Аннотация. В статье раскрыты сущность и организационно-методические особенности внеклассной музыкально-воспитательной работы с младшими школьниками в контексте дефинитивных подходов.

Ключевые слова: начальная школа; культурологический подход к воспитанию; задачи, принципы, целеполагание внеклассной музыкально-воспитательной работы.

Summary. The article deals with the essence and organizational and methodical features of extracurricular musical and educative work with junior schoolchildren in the context of definitive approaches.

Key words: junior school; culturological approach to education; tasks, principles, targeting of extracurricular musical and educative work.

Постановка проблеми. Гуманітаризація освітнього процесу як пріоритетна суспільна проблема вимагає стрімкого підвищення статусу мистецтва в системі навчання й виховання молодих поколінь. Сучасній школі потрібна нова генерація педагогічних працівників, які здатні повноцінно реалізувати виховні можливості художнього відтворення світу в музичних образах. Художньо-естетична творчість є могутнім “ціннісно-пусковим” механізмом, який прискорює особистісне становлення дитини. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього. Вона здатна позитивно вплинути на формування особистісних цінностей учнів. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час уміло організованої позакласної виховної роботи, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством учителів чи батьків. Тому організація художньо-музичної діяльності учнів у позаурочний час є необхідним чинником їхньої успішної соціалізації в системі шкільного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття дослідники виявляють закономірний інтерес до формування виховного потенціалу вчителя. Ця проблема вивчається у тісному взаємозв'язку з педагогічною творчістю (В.Андрущенко, О.Акімова, В.Вербець, Н.Гузій, В.Загвязинський, І.Зязюн, Н.Кічук, С.Сисоєва, М.Чобітько та ін.) та впровадженням інноваційних технологій професійної освіти вчителів (І.Богданова, Р.Гуревич, О.Пехота, О.Пометун, О.Шестоपालюк та ін.). Професійна психологія (Г.Балл, А.Вербицький, В.Кан-Калік, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, Л.Мітіна, Є.Осіпова, В.Рибалка, В.Семиченко, А.Маркова, Т.Яценко та ін.) вивчає закономірності фахового становлення вчителя на основі посилення особистісно-рефлексивних механізмів самопізнання.

Незамінним засобом культуротворчої роботи вчителя початкових класів є музика. Виховна роль музичного мистецтва високо оцінюється філософською (А.Азархін, О.Лосев, Л.Мазель, В.Мазепа, О.Мигунов, Л.Печко, В.Ражніков, О.Семашко, А.Сохор, Г.Ципін, В.Цукерман та ін.), психологічною (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Є.Крупник, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, Є.Назайкинський, В.Петрушин, В.Роменець, П.Якобсон та ін.) і педагогічною (Б.Брилін, В.Бутенко, В.Дряпіка, Л.Коваль, Г.Локарева, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) думками. Утім, проблема організаційно-методичного забезпечення позакласної музично-виховної роботи в школі вивчена допоки недостатньо.

Метою статті є презентація сутності та організаційно-методичних особливостей позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті дефінітивних підходів.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що виховний процес є цілісною динамічною системою, системоутворювальним чинником якої є мета розвитку особистості вихованця, яка досягається у взаємодії педагога і учня. Коли йдеться про таку взаємодію в межах реалізації

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

професійних функцій учителя, то таку педагогічну діяльність традиційно називають виховною роботою, яка, у свою чергу, також є багатофункціональною. Серед численних її функцій дослідники [7] виокремлюють такі, як програмування виховних дій; аналіз їхньої ефективності; формування сприятливої емоційної атмосфери; корекція впливу засобів масової комунікації; нейтралізація негативних впливів соціуму тощо.

Музично-виховна робота з молодшими школярами є різновидом загальної системи виховної роботи вчителя початкової школи. Гуманітаризація освітнього процесу спонукає педагогів переосмислити суть, завдання, принципи музично-виховної роботи зі школярами. Стає дедалі очевиднішим, що "просвітницько-ознайомлювальний" підхід до музичного виховання дітей є безплідним у виховному сенсі. Усі види і жанри музичного мистецтва повинні відігравати належну роль, насамперед, в особистісному становленні дитини. Тому відомі вітчизняні і зарубіжні педагоги, психологи – автори концепцій виховання дітей і молоді, наголошують на необхідності культурологічного підходу до освітньо-виховного процесу (І.Бех, О.Бондаревська, С.Гончаренко, С.Кульневич, В.Моляко, О.Савченко, Б.Юсов та ін.).

Культурологічний підхід до музично-естетичного виховання безпосередньо пов'язаний з його належним ціннісним забезпеченням і може базуватися на різних цінностях: трансцендентних (наближення вихованця до абсолютної цінності – Істини, Бога); соціоцентричних (свобода, рівність, братерство, праця, згода, творчість, мир, гуманність); антропоцентричних (самореалізація, гедонізм, користь, щирість, автономність, індивідуальність). Вибір базових цінностей визначає й вибір освітньої парадигми [4].

Аналізуючи принципи організації сучасного виховного процесу, О.Савченко підкреслює значущість культуротворчої спрямованості виховання і розвитку дитини, вважаючи, що культуротворчий підхід в освіті має упередити формування примітивної (одновимірної) людини, "людини-флюса" [8, с.34].

Сучасні концепції виховання мають чітко виражену аксіологічну доміную, адже визначають цінності виховання в контексті демократичного підходу до освітнього процесу. Основою виховання декларовано саморух особистості до творчого самоствердження в культурі. Автори (І.Бех, С.Гончаренко, В.Моляко) справедливо наполягають на незамінності системи творчо-розвивальної роботи з дітьми в естетично збагаченому освітньому середовищі.

Співзвучно цим ідеям, глобальну мету сучасної освіти і виховання учені (С.Бондаревська, С.Кульневич) вбачають у формуванні людини культури. Ідеальною моделлю вихованця сьогодні вважають особистість, ядром якої є суб'єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [1].

Становлення особистості вихованця передбачає засвоєння ним системи гуманістичних цінностей, що утворюють основу його гуманітарної культури. Перенесення суспільних уявлень у свідомість учня (інтеріоризація) забезпечить перетворення загальнолюдських цінностей на вищі психічні функції індивідуальності.

У той же час педагоги з тривогою констатують, що культуротворча діяльність школи, особливо початкової, не відповідає особливостям і потребам сучасного суспільства, сім'ї і самої дитини. Школа й органи освіти допоки не тримають у своїх руках "ключі до мистецтва". Зміст мистецько-виховної роботи в школі здебільшого ініціюється професійним мистецтвом (А.Авдієвський, Д.Кабалевський, Б.Неменський, Б.Юсов та ін.).

Сучасна школа дійсно відчуває великі труднощі на шляху переходу до нових особистісно-орієнтованих виховних технологій (І.Бех). Особливу тривогу викликає неможливість створення єдиного виховного простору для формування духовної культури дітей. Дослідники (А.Богущ, Н.Гавриш та ін.) з гіркотою відзначають, що якщо раніше в потребах школярів превалювала орієнтація на творчі види діяльності, у тому числі і у пізнавальній сфері, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності й, тим більше, моральних потреб майже втрачено. Характеризуючи сучасний стан дитячої субкультури школярів, науковці відзначають збільшення всіх видів дозвілля, що пов'язано переважно з порушенням звичайних форм реалізації прав дітей. Паралельно з нагромадженням внутрішньої жорстокості в дитячому суспільстві, відбувається сатанізація духу дітей, навмисне перекручення дитячої природи. Сьогодні телеекрани заповнили фільми й передачі про різних істот (телепузиків, покемонів), на прилавках магазинів – монстри й чудовиська, кіборги, тролі, демони; у книжках – неземний розум, космічні прибульці, інопланетяни. Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості, на думку педагогів і психологів, продовжується й у сфері ігрової діяльності [3].

Тому музичне мистецтво в школі повинно слугувати, перш за все, засобом “олюднення” душ вихованців, надійним “духовним компасом” у часи ціннісного шоку, який переживають сучасна культура і соціум.

Аналіз реального стану музично-виховної роботи в сучасній школі засвідчує, що така робота традиційно звужена до уроку музики один раз на тиждень, який проводиться, як правило, вузьким спеціалістом (учителем музики). Такий педагог, як показують спеціальні спостереження, більшою мірою опікується художньо-методичним забезпеченням свого уроку і менше часу та уваги приділяє позакласним формам музично-виховної роботи з молодшими школярами. Це спричинено його великою завантаженістю в основній школі, на базі якої функціонують хори, ансамблі, оркестри тощо.

Вчителі ж початкових класів до організації музично-виховної роботи в своїх класах, як правило, мають вельми дотичне відношення. Вони епізодично включають до планів виховної роботи ті її форми, які дійсно спроможні наблизити дитину до музичного мистецтва. Першість тут віддається бесідам як вербально-логічному впливу на дитячу свідомість. Просвітницьке спрямування “вербалізованої” виховної роботи є очевидним, проте часто така робота залишає учнів індіферентними до художнього матеріалу. Причиною цього може бути зайве логізування під час подачі музичного матеріалу, перенасичення розповіді цифрами і фактами, які не мають жодного відношення до образного змісту творів. Художньо-виразні засоби (музична мова), у більшості, не є предметом окремого аналізу і оцінки учнями, тому що вчителі початкових класів підсвідомо уникають таких аспектів діалогу з причини низької власної музично-естетичної готовності. Найсуттєвішим недоліком можна вважати те, що класоводи не вміють “перекинути місток” між музичними образами і внутрішнім світом переживань школярів. Ігнорування вже набутого дітьми емоційного досвіду, невміння його актуалізувати і прив’язати до музичного сприймання спричиняють “відсторонену” позицію вихованців у ході музично-естетичної бесіди на будь-яку (навіть найцікавішу) тему.

Таким чином, результативність музично-виховної роботи в школі великою мірою залежить від наявності аксіологічних домінант у роботі вчителя з мистецьким матеріалом. Справжня ефективність такої роботи досягається тоді, коли діти неформально „привласнюють” емоційно-естетичний зміст пропонованих музичних образів, які, у свою чергу, ненав’язливо вчать їх співпереживанню.

З огляду на це музично-виховну роботу в школі слід розуміти як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

У контексті аксіологічного підходу до освітньо-виховного процесу варто формулювати й завдання музично-виховної роботи в початковій школі, серед яких вважаємо за необхідне виокремити такі:

- реалізація світоглядного потенціалу музичного мистецтва як засобу утвердження етичних ідеалів особистості і суспільства;
- сприяння особистісній самореалізації кожного вихованця завдяки розкриттю його музично-творчого потенціалу;
- соціально-культурна адаптація учнів до життєвого середовища за допомогою музики;
- естетизація освітнього простору школи шляхом об’єднання дітей, батьків, педагогів у творчі колективи на основі розвитку інтересів і здібностей до музичного мистецтва.

Серед принципів музично-виховної роботи виокремлюємо такі:

- єдності аксіологічного, культурологічного та індивідуально-диференційованого підходів до виховання учнів засобами музичного мистецтва;
- відбору музичного матеріалу з яскраво вираженою духовно-ціннісною домінантою;
- педагогічного опрацювання музичних образів на основі активізації у школярів емпатійно-рефлексивних процесів;
- гнучкості та варіативності залучення учнів до музично-творчої діяльності в розмаїтті видів її організації;
- адекватного вибору організаційних форм, методів і засобів музичного виховання, що відповідають цілям і завданням соціокультурного розвитку вихованців.

До позакласної музично-виховної роботи відносимо культурологічно спрямовану роботу класовода з учнями, яка проводиться в позаурочний час, але не має спеціально вираженого предметного характеру (тобто не спрямована на вивчення будь-якого навчального предмету, зокрема музики). Позакласна музично-виховна робота є ширшою за позаурочну роботу з музики, оскільки

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

дозволяє задовольнити різнобічні інтереси учнів на тлі організації художньо-змістовного дозвілля дітей.

У позакласній музично-виховній роботі центральне місце посідає діяльність педагога, який реалізує весь комплекс організаторських функцій: цілепокладання, планування, координацію, аналіз ефективності і т.п.

Надзвичайно велику роль в організації позакласної музично-виховної роботи відіграє цілепокладання. Це підтверджують результати численних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, які вивчають зміст і форми позакласної виховної роботи у загальноосвітній школі (О.Безпалько, О.Богданова, Т.Дем'янюк, С.Карпенчук, Б.Кобзар, Н.Кудикіна, В.Кукушин, О.Михайличенко, Г.Пустовіт, М.Рожков, Т.Сущенко, Н.Щуркова та ін.).

У музично-виховному процесі важлива не тільки сама ціль, але й те, як вона визначається. Ціль стає рушійною силою виховного процесу, якщо вона значуща для всіх учасників цього процесу, насамперед, для дітей.

Якщо цілепокладання розуміти як багатокomпонентне утворення, то включати воно повинно обґрунтування і висунення цілей; визначення шляхів їх досягнення; проектування очікуваного результату. Цей процес може стати успішним за умов діагностичності, реальності, спадкоємності, ідентифікації цілей та їх спрямованості на конкретний виховний результат.

Цілепокладання музично-виховної роботи слід розуміти як визначення та усвідомлення вчителем на основі виховних цінностей цілей і завдань музично-освітньої роботи з учнями певної вікової групи. Цілепокладання позакласної музично-виховної роботи є складнішим за цілепокладання позаурочної роботи з музики як навчальної дисципліни. Воно означає конструювання системи її цілей і завдань, з одного боку, в типовій для виховної діяльності формі, проте, з іншого – на основі специфічного відбору її засобів, змісту і форм. Витонченість естетико-виховної сфери зумовлює цілковиту відмову від будь-яких форм прямого впливу, адміністрування, примусу і передбачає постійний варіативний пошук способів успішного перетворення позиції вихованців на суб'єктну задля уможливлення оптимального розвитку потенційних можливостей художньої діяльності кожної дитини.

Учитель повинен уміти відібрати такий ефективний засіб, щоб він виявився багатофункціональним у процесі його використання і являв собою образ явищ життя, дозволяв здійснювати маніпуляції з ним, мав яскраву, привабливу для сприйняття форму, забезпечував позитивні емоції, дозволяв легко виявити ціннісний зміст [10]. Музика якнайкраще підходить на роль такого оптимального засобу виховання дітей.

Учені попереджають, що результатом цілепокладання має стати не захід, а виховна дія, яка обов'язково повинна привести до потрібних виховних результатів [9, с.174-175]. У художньо-естетичному вихованні дітей неможливо плідно розв'язати будь-яке його завдання за допомогою окремих заходів. У цілепокладальній діяльності вчитель повинен передбачити системність такої роботи, спрогнозувати її віддалений соціально-виховний ефект.

Ефективність цілепокладання музично-виховної роботи значною мірою забезпечує її планування, яке за умов цілеспрямованості і чіткості дозволяє визначити загальні перспективи і конкретні шляхи розв'язання поставлених музично-виховних завдань. План музично-виховної роботи виконує різноманітні функції. Серед них: визначальна (визначає конкретні напрями і види музично-естетичної діяльності); прогнозувальна (опосередковано відображає виховний задум, проектує результати через конкретні дії); координаційна (організаторська); контрольна (контроль за реалізацією поставлених цілей); репродуктивна (відновлення через будь-який проміжок часу змісту і об'єму виконаної музично-виховної роботи). Плану музично-виховної роботи мають бути притаманні: цілеспрямованість; зорієнтованість плану на реалізацію потреб та художніх інтересів; інтегративність як результату сумісної творчості педагогів, учнів та батьків; зв'язок планованої роботи з культурним життям суспільства; комплексність планів як різнофакторність впливу на розвиток художніх здібностей та мистецьких уподобань дітей; наступність змісту і форм музично-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку тощо.

Алгоритмізація планування музично-виховної роботи покроково передбачає: визначення предмету планування і часового періоду, структуризацію предмету планування; аналіз наявного стану музично-виховної роботи в учнівському колективі; колективний мозковий штурм; вибір засобів досягнення поставленої мети і способів оцінки ефективності музично-виховної роботи; розподіл виховних дій у часі і визначення відповідальних за їх реалізацію. Організоване в такий спосіб цілепокладання з подальшим плануванням музично-виховної роботи допоможе надати їй системного характеру та успішно реалізувати поставлені освітньо-виховні завдання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Оновлення музично-виховної роботи в початковій школі можливе лише за умов переходу на особистісно орієнтовану, аксіологічно забезпечену парадигму виховання в цілому. Цьому сприятиме залучення вихованців до індивідуальних та колективних форм художньо-творчої інтерпретації музичних образів на основі употужнення емпатійно-рефлексивних механізмів сприймання їх учнями. Організаційно-методичний контекст музично-виховної роботи повинен передбачати педагогічно грамотне врахування її специфічних завдань, принципів реалізації та особливостей цілепокладання. Обов'язковою вимогою тут також є системне врахування вікових можливостей та художніх потреб дітей молодшого шкільного віку. Лише за таких умов позакласна музично-виховна робота стане вагомим чинником гуманітаризації освітнього процесу в сучасній початковій школі. До перспектив подальшого дослідження даної проблеми варто віднести необхідність поглибленого вивчення механізмів формотворення у музично-виховній роботі зі школярами.

Література

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В.Кульневич. – Р-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Гончаренко С.У. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи / С.У. Гончаренко // Рад. школа. – 1991. – № 6. – С. 48-55.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Кукушин В.С. Теория и методика воспитания / В.С.Кукушин. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 320 с.
5. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О.В.Михайличенко. – Суми: Вид-во «Наука», 2004.– 210 с.
6. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі / Б.І.Нестерович. – Вінниця: ФОП Данилюк В.Г., 2010. – 260 с.
7. Рожков М.И., Организация воспитательного процесса в школе / М.И.Рожков, Л. В. Байбородова – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я.Савченко. – К.: Цудзинович Т. І., 2007. – 204 с.
9. Сущенко Т. И. Основы внешкольной педагогики : пособие для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т. И. Сущенко. – Мн. : Бел. наука, 2000. – 221 с.
10. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания / Н.Е.Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

УДК 373.5.016:5

КОМБІНАТОРНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ

О.Л.Носко

Анотація. У статті розглядаються комбінаторні задачі як ефективний засіб активізації розумової діяльності; вияву і розвитку творчої активності, формування гнучкості мислення учнів 5-6 класів.

Ключові слова. Комбінаторні задачі, комбінаторне мислення, розумова діяльність, учні.

Аннотация. В статье рассматриваются комбинаторные задачи как эффективный способ активизации мыслительной деятельности; выявления и развития творческой активности, формирование гибкости мышления учеников 5-6 классов

Ключевые слова. Комбинаторные задачи, комбинаторное мышление, мозговая деятельность, ученики

Summary. In this article combinatorics tasks are considered as an effective way of mental activity; creative activity discovering and developing and forming flexible thinking of the pupils of the 5th and 6th are studied.

Key words. Combinatorics tasks, combinatorics thought, cerebral activity, students.

Останнім часом все наполегливіше звучить вимога посилити розвиваючі можливості початкового курсу математики. Включення від випадку до випадку окремих завдань нестандартного характеру не дозволяє вирішити поставлену задачу. Виникає необхідність відбору змісту, що орієнтований на розвиток учнів, і об'єднаний певною математичною ідеєю. Таким змістовним матеріалом можуть стати елементи комбінаторики. Комбінаторні задачі викликають великий інтерес і можуть служити ефективним засобом розвитку учнів. Учні 5-6 класів

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

цілком можуть вирішувати комбінаторні задачі без використання формул, випадковим шляхом або за допомогою прийомів систематичного перебору.

Процес навчання школярів розв'язанню комбінаторних задач містить в собі великі розвиваючі можливості: на їх основі удосконалюються прийоми розумової діяльності, формується важлива для людини здатність комбінувати, в цілому підвищується рівень комбінаторного мислення.

Комбінаторне мислення, тісно пов'язане зі становленням розумових операцій, активізує розумову діяльність в напрямі пошуку тих або тих перетворень; у свою чергу, взаємопов'язане з теоретичним мисленням, що вважається основним «новоутворенням» шкільного віку (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін).

Як же активізується при рішенні комбінаторних задач розумова діяльність учнів? Розглянемо це на прикладі рішення такого завдання: «Скільки двоцифрових чисел можна скласти з цифр 1, 2, 3 так, щоб цифри в запису числа не повторювалися?»

На першому етапі учні аналізуючи умову, виділяють певні частини, складають потрібні комбінації з трьох цифр по 2, отримуючи двоцифрові числа. Виконується така розумова операція, як **аналіз** – процес розчленування цілого на частини, виділення окремих елементів в об'єкті.

На другому етапі, в процесі **синтезу**, або з'єднання елементів, сторін об'єктів в ціле, учні визначають, що спочатку можна скласти комбінацію, що починається з цифри 1 – це числа 12 і 13, потім з цифри 2 – 21 і 23 із цифри 3– 31 і 32.

Співвідносячи умову з вимогою задачі, учні не складають числа 11, 22, 33. На цьому прикладі добре видно, що при пошуку відповіді на поставлене питання учні не зможуть обійтися без **спостереження і порівняння**. Якщо школярі не будуть спеціально, з певною метою сприймати інформацію, укладену в задачі, то навряд чи зможуть вирішити її. Порівняння – процес виділення ознак, властивостей об'єктів і встановлення схожості і відмінності між ними – дозволяє учням при складанні чисел уникнути повторів, скласти всі можливі числа на основі схожості і відмінності: 12 і 13; 21 і 23 і т. д.

При рішенні комбінаторних задач учням доводиться також виконувати операцію **класифікації** – співвідносити ознаки об'єктів. Саме на основі класифікації діти «будують» комбінації: 1) 12, 21, 31; 2) 13, 23, 32.

Ознака класифікації – однакова цифра, що означає число десятків. Може бути і інша ознака – цифра, що означає число одиниць. При складанні комбінації з трьох цифр учні проробляють це не наздогад, а знаходять загальне правило, закономірність: на першому місці одна і та ж цифра може бути записана тільки 2 рази, також саме – і на другому місці. Вони роблять узагальнення – виділення істотних ознак об'єктів, а також об'єднання об'єктів на основі цих ознак.

Тепер учні при виконанні іншого завдання зможуть відразу визначити число комбінацій, якщо вони будуть складені без повторень з 3 елементів по 2. Наприклад, з трьох букв А, У, Х можна скласти б складів за тим же правилом (склад складається з двох букв, букви не повторюються): 1) АУ, УА, ХА; 2) АХ, УХ, ХУ.

Отже, аналіз розглянутої задачі показав, що при виконанні тільки одного завдання задіється весь комплекс розумових операцій. Крім того, у процесі виконання цього завдання школярі повторюють програмний матеріал: усну і письмову нумерацію, працюють над розрядним складом чисел, звертають увагу на помісне значення цифр, постійно розрізняють поняття «число» і «цифра».

Комбінаторні задачі можна розв'язувати різними методами. Можна умовно розділити їх на «формальні» і «неформальні». При «формальному» методі рішення треба визначити характер вибору, вибрати відповідну формулу або комбінаторне правило, підставити числа і обчислити результат. Результат – це кількість можливих варіантів, самі ж варіанти в цьому випадку не утворюються.

При «неформальному» ж методі розв'язування на перший план вийде сам процес складання різних варіантів. І головне вже не скільки варіантів, а які саме варіанти можуть вийти. До «неформального» відноситься метод перебору. Можна виділити переваги цього методу. По-перше, метод перебору доступний школярам 5–6 класів. По-друге, він дозволяє накопичувати досвід практичного розв'язування конкретних задач, що, як ми вважаємо, служить основою для введення надалі комбінаторних принципів і формул. По-третє, у житті людині доводиться не тільки визначати число можливих варіантів, але і безпосередньо складати всі ці варіанти. Володіючи прийомами систематичного перебору, це можна зробити більш раціонально.

Виділяють задачі різні за складністю здійснення перебору:

Задачі, у яких треба зробити повний перебір всіх можливих варіантів,

Задачі, у яких використати прийом повного перебору недоцільно, і необхідно відразу виключити деякі варіанти, не розглядаючи їх (тобто здійснити скорочений перебір).

3. Задачі, у яких операцію перебору необхідно виконати декілька разів і по відношенню до різного роду об'єктів.

Наведемо приклад таких задач:

Учитель говорить, що він намалював у ряд 4 фігури: великий і маленький, квадрати, великий і маленький круги так, що на першому місці знаходиться коло і однакові за формою фігури не стоять поряд. Учні пропонується поміркувати, у якій послідовності можуть бути розставлені ці фігури.

Усього існує 24 різних розташування цих фігур. Складати їх усі, а потім вибирати відповідні даній умові недоцільно, тому проводиться скорочений перебір:

на першому місці може стояти великий круг, тоді маленький круг може стояти тільки на третьому місці, при цьому великий і маленький квадрати можна поставити двома способами – на друге і четверте місце.



Аналогічне міркування проводиться, якщо на першому місці стоїть маленький круг, і також визначаються два варіанти.

Комбінаторні задачі, що розв'язуються методом перебору, добираються так, щоб їх сукупність задовольняла принципу повноти. Приведемо основні види комбінаторних задач: на упорядкування елементів множини, на вибір підмножин і їх упорядкування, на вибір підмножин. Різноманітні задачі в кожній групі ми отримували завдяки варіюванню числа об'єктів, самих об'єктів, наявності додаткових умов (елементи можуть повторюватися), способів упорядкування (зліва направо, зверху вниз, по колу тощо).

Наведемо приклади деяких задач:

1. Задача на упорядкування предметів (по колу) серед яких є однакові:

«Намалюй, які різні колечка можна зробити з п'яти однакових маленьких бусинок і двох однакових великих бусинок».

2. Задача на вибір підмножин і їх упорядкування (зліва направо) при наявності додаткових умов: «Запиши всі двоцифрові числа, які можна скласти з цифр 2, 4, 7 і 8 так, щоб число десятків було більше числа одиниць».

3. Задача на вибір по одному, по два елемента з повтореннями: «Зроби картки для гри в геометричне доміно, використовуючи три фігури: круг, квадрат і трикутник».

Серед комбінаторних задач виділяються такі, що розрізняються за характеристиками вимоги, що містяться в них:

1. Задачі, у яких потрібно знайти і порахувати, скільки всього можна скласти різних варіантів.

2. Задачі, у яких потрібно з'ясувати, чи існує певна комбінаторна конфігурація, що відповідає поставленим умовам.

3. Задачі, у яких треба знайти й вибрати найкращий варіант за певними критеріями.

Нарівні з описаними задачами включаються й зворотні комбінаторні задачі, наприклад: «У одному дуже маленькому місті всього 10 різних маршрутів трамвая. Щоб жителі міста ввечері могли здалеку визначити номер трамвая, було вирішено зробити різні кольорові вогники для кожного маршруту. Але десяти різних кольорів скла не знайшли. Скло виявилось тільки чотирьох кольорів: червоного, синього, жовтого і зеленого. Як же можна виконати задумане?»

Способи дій не даються «в готовому вигляді», а діти самі приходять до їх «відкриття», накопичуючи досвід. Розгляд різноманітних комбінаторних задач і різних можливостей їх розв'язування (різний хід міркувань, засоби організації перебору, способи позначення об'єктів) забезпечує учню вибір шляхів і засобів рішення відповідно до його індивідуальних особливостей. У навчанні дотримується етапність. Основний напрям роботи – це перехід учнів від здійснення випадкового перебору варіантів до проведення систематичного перебору спочатку без використання засобів організації, а потім з їх допомогою.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі учні набувають досвіду утворення об'єктів з окремих елементів. Нові об'єкти учні складають, здійснюючи поки хаотичний перебір, з них не треба визначати всі можливі варіанти в даній задачі.

На другому і третьому етапах школярі вчать знаходити всі можливі варіанти в комбінаторних задачах, організовуючи перебір у певній системі. Але на другому етапі розв'язуються задачі з невеликим числом можливих варіантів, а на третьому – більш складні задачі, і для їх розв'язання використовуються такі засоби організації перебору, як таблиці і графи.

Таким чином, можна зробити висновок, що систематичне використання комбінаторних задач при вивченні тих або тих математичних понять буде сприяти реалізації розвиваючих і освітніх функцій курсу математики. Включення комбінаторних задач позитивно впливає на розвиток школярів. Розв'язування таких задач дає можливість розширити знання учнів про саму задачу, наприклад, про кількість і характер результату (задача може мати не тільки одне, але і декілька рішень – відповідей або не мати рішення), про процес рішення (щоб вирішити задачу, не обов'язково виконувати які-небудь математичні дії). Учні також ознайомлюються з новим методом розв'язування задач. На прикладі комбінаторних задач іде навчання методу перебору, який можна надалі використати і для розв'язування іншого типу задач. Крім того, цілеспрямоване навчання розв'язуванню комбінаторних задач сприяє розвитку такої якості мислення, як варіативність. Під варіативністю мислення ми розуміємо спрямованість розумової діяльності учня на пошук різних рішень задачі у випадку, коли немає спеціальної вказівки на це.

Використання нестандартних задач на уроках математики є актуальною проблемою навчально-виховного процесу. Використання різноманітних комбінаторних задач сприяє: активізації розумової діяльності учнів; вияву і розвитку вищої міри творчої активності; формуванню гнучкості мислення, розвитку різних компонентів мислення (комбінаторного, логічного, інтуїтивного, символічного, алгоритмічного); дає можливість закласти передумови для формування таких рис вдачі як посидючість, допитливість; розвиває самостійність ініціативу, волю школярів; робить процес навчання цікавим, емоційним, сприяє подоланню труднощів в засвоєнні матеріалу, знімає стомлюваність і підтримує увагу.

Література

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. / В. В. Давыдов – М., 1986.
2. Возрастные возможности усвоения знаний / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1966.
3. Виноградова Э.П. Комбінаторні задачі в системі розвиваючого навчання чотирирічної початкової школи : Автореф. дис. ... канд. пед. наук :..К., 2005.
4. Истомина Н.Б. Учимся решать комбинаторные задачи / Н. Б. Истомина – М. : Ассоциация XXI век, 2004
5. Узорова О.В. Комбинаторные задачи. Второй уровень сложности. / О.В.Узорова, Е.А.Нефедова – М. : АСТ, 2007.

УДК 373.29.046-021.68

НАСТУПНІСТЬ ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

О.В.Онопрієнко

***Анотація.** У статті подано аналіз нормативного забезпечення наступності у математичній освіті між дошкільям і початковою школою.*

***Ключові слова:** наступність, Національна рамка кваліфікацій, Базовий компонент дошкільньої освіти України, Державний стандарт початкової загальної освіти.*

***Аннотация.** В статье представлен анализ нормативного обеспечения преемственности в математическом образовании между дошкольным воспитанием и начальной школой.*

***Ключевые слова:** преемственность, Национальная рамка квалификации, Государственный стандарт начального общего образования.*

***Summary.** In article analyzes the normative continuity in mathematical education pre-school education and primary school.*

***Keywords:** continuity, National Qualifications Framework, State standard of basic general education.*

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем розвитку українського суспільства, яке претендує на входження до європейського освітнього простору, є побудування у країні системи безперервної освіти. Її розв'язання визнається у владних, наукових і громадських колах як пріоритетна мета, що має «консолідувати зусилля державних і недержавних інституцій різних сфер діяльності для створення умов і механізмів задоволення різноманітних освітніх потреб, розвитку в людей ключової компетентності – здатності навчатися впродовж життя» [1, с. 61-62].

Аналіз останніх досліджень. Серед заходів, спрямованих на скорішу адаптацію України до європейських освітніх стандартів, формування вітчизняної системи навчання впродовж усього трудового життя, підвищення її якості, можна виокремити розроблення Національної рамки кваліфікацій (НРК), де описані вимоги до практичних і загальноосвітніх компетенцій людини на різних рівнях освіти – від дошкільного до постдокторського. Описи (дескриптори) результатів навчання, які мають бути досягнуті згідно з відповідним рівнем освіти, чітко відрізняють одну від одної кваліфікації, надають логічний зв'язок між цими рівнями. НРК є основою вітчизняної системи стандартизації, тобто документом, який концептуально визначає ключові засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання результатів навчання тощо. Одним із принципів, урахованих під час створення зазначених документів, названо принцип наступності.

Мета статті. Оскільки наші наукові інтереси здебільшого пов'язані з початковою математичною освітою, зосередимось на аспекті нормативного забезпечення наступності у формуванні предметної математичної компетентності між дошкільням і школою першого ступеня.

Виклад основного матеріалу. Проект НРК розроблявся на основі Європейської системи кваліфікацій (ЄСК) – рамкової конструкції, де описана узагальнена структура кваліфікацій освіти всіх рівнів [2]. Однією з особливостей вітчизняної НРК стало введення нульового рівня. Підставою для цього послужили внесені зміни до Закону України «Про дошкільню освіту» (Закон N 2442-VI від 06.07.2010), які зумовили обов'язковість здобуття дошкільньої освіти дітьми п'ятирічного віку. Основна мета нововведення полягає у створенні рівних стартових умов для їхнього майбутнього навчання у школі й забезпеченні якості загальної освіти [3]. Це знайшло своє відображення в проекті НРК у частині опису результатів навчання – знань, умінь і компетенцій, які має опанувати випускник певного рівня освіти. Проаналізуємо зміст нульового і першого рівнів НРК¹.

Знанневий компонент дескрипторів виявляється у володінні дитиною інформацією, яка відбиває факти, уявлення, поняття, принципи тощо, здобуті в процесі засвоєння та оброблення впродовж дошкільного виховання та навчання у початковій ланці. Якщо на нульовому рівні кваліфікацій дитина засвідчує засвоєння найпростіших уявлень із опорою на повсякденний досвід, то випускник початкової школи – фактологічних знань про число, геометричні фігури, вимірювання величин, найпростіші способи подання інформації.

Складник «уміння» розуміється як здатність дитини застосовувати набуті знання. До вимог нульового рівня віднесено вміння здійснювати з допомогою дорослих найпростіші розумові операції. До першого – уміння виконувати прості (арифметичні) обчислення та вимірювання; застосовувати логічні способи мислення під час розв'язування пізнавальних і практичних задач, пов'язаних із реальними об'єктами у сфері відношення: «людина – природа», «людина – техніка»; порівнювати й упорядковувати об'єкти за різними ознаками (довжиною, масою, місткістю, площею, матеріалом, походженням тощо); користуватися знаковою й образною (графічною) інформацією.

Компетенцію у НРК подано як інтегроване поняття; вона відображає здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різноманітні знання та вміння. До їх числа віднесено такі характеристики: формування суджень, комунікативність, автономність і відповідальність, здатність до навчання і розвитку (уміння вчитися).

В описі вимог щодо формування суджень дошкільником виділено уміння висловлювати прості емоційно-ціннісні ставлення щодо знайомих ситуацій. На першому рівні НРК цей аспект виявляється в умінні формувати прості судження щодо причинно-наслідкових взаємозв'язків, закономірностей, істотних і неістотних ознак явищ та предметів навколишньої дійсності, вибору дій і операцій у навчальних ситуаціях, змісту інформації, прогнозування її застосування.

Комунікативність на обох рівнях розглядається як уміння взаємодіяти в групах під час виконання колективних завдань, реалізовувати рольову поведінку, логічно висловлювати думки, вести діалог з

¹ У статті подаються пропозиції до проекту, розроблені в НАПН України робочою групою на чолі з академіком-секретарем відділення загальної середньої освіти О. І. Ляшенком.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

використанням термінології (зокрема математичної). Відмінність полягає у характері координації такої діяльності з боку дорослого.

Автономність і відповідальність дошкільника виражається в умінні виконувати завдання під безпосереднім керівництвом дорослого. На першому рівні це виявляється як самостійність учня, який діє у знайомих ситуаціях. До показників цієї характеристики також віднесемо здатність і бажання дитини застосувати компоненти інтелектуального розвитку, логіки, моделювання для пояснення світу природи й техніки; здійснювати поопераційний контроль за ходом виконання навчальних завдань із різною мірою керівництва вчителя; усвідомлення відповідальності за свою діяльність.

Узагальненим результатом навчання (компетентністю) на нульовому рівні освіти має стати готовність дитини вчитися у початковій школі. На першому – здатність відбирати й знаходити потрібні знання та способи дій для розв'язування навчальних задач; здатність до навчання і розвитку на основі оволодіння загальними способами організації навчальної діяльності; усвідомлення необхідності продовжувати освіту, розвивати індивідуальний досвід пізнання.

Зміст НРК розгортається і конкретизується в проектах інших нормативних документів – Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО) й Державному стандарті початкової загальної освіти (ДСПЗО). Проаналізуємо їх частини, пов'язані з галуззю «Математика» [4; 5].

Провідною метою галузі на цих рівнях освіти визначено формування у дітей компетентності у логіко-математичній діяльності в дошкільлі та предметної математичної компетентності в початковій школі. Як зазначено у відповідній частині БКДО, «логіко-математична компетентність – це здатність дитини в межах свого віку обстежувати та досліджувати ознаки та властивості предметів, здійснювати класифікацію, серіацію, узагальнення набутого сенсорного досвіду, використовувати знакові математичні системи для узагальнення отриманих знань та класифікації предметів за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, часі; обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, ширини, висоти, об'єму, маси, часу; усвідомлювати різні способи пізнання дійсності [4, с. 40]. Уточнимо, що компетентність дитини дошкільного віку в логіко-математичній діяльності характеризується сформованістю елементарних математичних уявлень і прийомів розумових дій; умінням слухати й виконувати прості завдання під безпосереднім керівництвом дорослого; умінням висловлювати емоційно-ціннісні ставлення. У формулюванні категорії «предметна математична компетентність», поданому в ДСПЗО, ми зазначили, що це – поліфункціональне особистісне утворення, яке засвідчує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач.

Для забезпечення наступності між двома ланками освіти важливо встановити зв'язки між цілями та завданнями виховання, розвитку і навчання, оскільки «...школа не повинна вносити різкий перелам у життя дітей. Хай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора. Нехай нове з'являється у її житті поступово й не приголомшує лавиною вражень» [6, с.88]. Для цього, на нашу думку, зміст розділу БКДО «Компетентність дитини в логіко-математичній діяльності» має охоплювати систему доступних для дітей дошкільного віку математичних уявлень, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. Показником засвоєння цих уявлень постане вміння дитини визначати ознаки та властивості предметів за формою, розміром, кольором, матеріалом, призначенням тощо; порівнювати предмети за однією або кількома ознаками; здійснювати серіацію предметів; орієнтуватися у просторі та визначати розташування предметів у ньому; встановлювати найпростіші причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки; лічити предмети; вживати у мовленні логічні сполучники; робити елементарні умовиводи; висловлювати оцінювальні судження. Реалізація таких завдань сприятиме розвитку в дошкільника уважності, організованості, самостійності, спостережливості, розсудливості, творчості, і загалом, – пропедевтиці навчання на наступному етапі.

Відповідно, зміст початкового навчання математики має забезпечити подальший розвиток основ математичної діяльності. Цьому сприятиме розв'язання таких завдань курсу математики в школі першого ступеня:

- формувати цілісне сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовність до розпізнавання проблем, які можна розв'язати математичними методами; здатність розв'язувати контекстні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії, виконувати дії за алгоритмом;

- формувати вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією, орієнтуватися на площині та в просторі, застосовувати обчислювальні навички в практичних ситуаціях; розуміння сутності процесу вимірювання величин;

- формувати інтерес до вивчення математики, творчий підхід та емоційно-ціннісне ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися [5].

Одним із шляхів розв'язання проблеми наступності в математичній освіті є побудова єдиних змістових ліній у предметній галузі, узгоджених із обґрунтованою методичною системою. У зазначених нормативних документах містяться такі складники змісту: «Кількість (лічба, обчислення, множини)» і «Числа. Дії з числами»; «Форма» і «Геометричні фігури»; «Величина» і «Величини»; «Просторово-часове орієнтування» і «Просторові відношення». Водночас привертає увагу невинуватене змістове навантаження на рівні дошкільної освіти, а також деяке форсування формування математичних знань і вмінь, передбачених програмою першого класу. Наприклад, в БКДО передбачено, що результатом засвоєння складника «обчислення» стане здатність дитини здійснювати «найпростіші усні обчислення – на додавання, віднімання, пов'язані з природним, предметним та соціальним середовищем». Тоді як це уміння потребує оперування абстрактними поняттями на основі зіставлення предметної, вербальної, схематичної і символічної моделей і переходу від однієї моделі до іншої [7]. На рівні дошкільної освіти радше мало йтися про підготовку до засвоєння арифметичних дій. Також недоцільно вводити на цьому етапі поняття «задача», тим більше викладати відповідну вимогу в такому формулюванні: «Розв'язує елементарні математичні та логічні задачі – може скласти задачу про себе, свою сім'ю та найближче природне та предметне оточення, прагне віднаходити свої шляхи розв'язання завдань» [4, с.41]. Спонукає до аналогічного критичного зауваження викладення змістової лінії «Величина», де у вимогах зазначається, що дитина дошкільного віку повинна володіти «способами вимірювання величин: відстань – метром, об'єм – літром, масу – кілограмом, довжину – сантиметровою стрічкою, лінійкою...» [там само]. Доцільніше зазначити: «вимірює величини предметів за допомогою запропонованої мірки».

З погляду фахівця початкової ланки освіти, найважливішими завданнями дошкільця в галузі математичної підготовки є розвиток у дітей сенсорних умінь, ознайомлення з окремими питаннями, на основі яких формуватиметься поняття числа та властивості натурального ряду. Зокрема це питання взаємного розміщення предметів у просторі; властивостей і відношень предметів; лічби предметів; порівняння предметних множин (більше – менше, порівну – не порівну) та ін. Йдеться про розвиток у дитини якостей, необхідних для опанування нової діяльності, формування передумов учіння.

Висновки. Підготовку до шкільного навчання математики варто розглядати не на змістовому, а на діяльнісному рівні, тобто розвивати ті специфічні компоненти діяльності та психічні процеси, які забезпечать наступність між ланками освіти, а також легку адаптацію до нового етапу життя. До числа показників готовності дитини до навчання за лініями розвитку особистості і діяльності віднесемо мотиваційну готовність, наявність довільної поведінки, розвинуту увагу, уміння виконувати певну роль, засвоєні елементарні норми спілкування з оточенням. Відповідність змісту вимогам, що визначені стандартами й іншими нормативами, цілеспрямована взаємодія між провідними лініями навчання й виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку створять умови для їхнього подальшого розвитку, для здобування якісної освіти у майбутньому.

Література

1. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010.
2. Закон України про дошкільну освіту: станом на 6 липня 2010 р. / Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во. – 2010. – № 46. – (Бібліотека офіційних видань).
3. Европейская рамка квалификаций [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>.
4. Базовий компонент дошкільної освіти України (Проект) [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/gr>.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти (Проект) // Початкова школа. – 2010. – № 8.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1985.
7. Скворцова С.О. Методика формування у молодших школярів поняття про арифметичні дії додавання та віднімання / С. О. Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 3.
8. Савченко О.Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8.
9. Белошистая А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / А.В.Белошистая // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 7.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Л.М.Онофрійчук

Анотація. У статті розглядається та обґрунтовується комплекс педагогічних принципів, які сприяють організації музично-театральної діяльності молодших школярів на всіх етапах художньої підготовки і стимулюють їхню творчу активність.

Ключові слова: музично-театральна діяльність, педагогічні принципи, творча діяльність молодших школярів.

Аннотация. В данной статье рассматривается комплекс педагогических принципов, способствующих организации музыкально-театральной деятельности младших школьников, стимулирующих их творческую активность на всех этапах художественной подготовки.

Ключевые слова: музыкально-театральная деятельность, педагогические принципы, творческая деятельность младших школьников.

Annotation. The complex of pedagogical principles that both favour the performing activity of junior schoolchildren on all the stages of their artistic preparation and stimulate their creative activity are scrutinized and determined in the article.

Key words: school musical theatre, pedagogical principles, creative activity of junior schoolchildren.

Постановка проблеми. У контексті процесів вдосконалення змісту шкільної освіти постають завдання забезпечення якості професійної діяльності педагогічних працівників, здатних самостійно і творчо розв'язувати проблеми, усвідомлювати особистісну і суспільну значущість виховної роботи, ефективність педагогічного керівництва.

Системна організація художньо-творчої діяльності школярів молодшого віку передбачає дослідження психологічних особливостей формування творчих умінь засобами художньої виразності музичного театру; спостереження внутрішньої логіки творчого процесу; визначення типології та структурування засобів педагогічного впливу. Дотримання цих умов орієнтує на активну педагогічну взаємодію з молодшими школярами в процесі занять у музичному театрі, що сприяє їхньому художньому розвитку, розумінню естетичної краси слова, музики, пластики та акторської гри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему організації художньо-творчої діяльності учнів засобами театрального мистецтва досліджували А.Єршова, О.Комаровська, О.Котикова, М.Корнієнко, Л.Масол, Н.Міропольська, О.Щолокова та ін. Питанням управління театральною діяльністю школярів різного віку присвячені теоретико-методичні розробки В.Абрамяна, С.Деммені, Г.Жураковського, І.Зайцевої, О.Комаровської, А.Міхайлової, Л.Оселедчика, Г.Переухенко, Ю.Рубіної, М.Татаренко, Л.Чуриліної, В.Шахрай. На сучасному етапі розроблені нетрадиційні психотерапевтичні методи роботи за допомогою театральних засобів виразності, яким присвячені дослідження О.Грефа, І.Медведєвої, Т.Шишової. Проте використовуються не всі потенційні можливості методики позакласної навчально-виховної роботи в досліджуваній нами галузі.

Мета даної статті полягає у визначенні домінантної ролі вчителя та педагогічних принципів, які сприяють організації успішної музично-театральної діяльності школярів, формуванню творчих умінь на основі сенсорного, емоційного та інтелектуального розвитку.

Щоб визначальний вплив на виховання та інтелектуальний розвиток вихованців був ефективним, слід зазначити, що важливою складовою педагогічної діяльності повинна бути робота над художньою ерудицією, професійною майстерністю, а також прагнення до безперервної освіти й самоосвіти. Вчитель повинен володіти певною сукупністю професійних умінь, які визначаються як "здатність виконувати дії, що потребують самостійного і творчого застосування набутих знань і навичок в умовах, відмінних від тих, у яких вони набувалися" [1, с. 9].

У зв'язку з цим викликає інтерес дослідження проблеми формування умінь учителя, завдяки яким можлива організація продуктивної праці з інтелектуальним навантаженням, створення творчої атмосфери на заняттях, а також відповідних умов, які б забезпечили ефективність реалізації творчих умінь в художній діяльності.

Розглядаючи педагогічно-мистецьку діяльність як складову професійної діяльності вчителя, Ж.Сироткіна визначає три групи умінь: гностичні (загальноінтелектуальні, мистецтвознавчі), емоційно-почуттєві (емпатійні, рефлексивні), праксеологічні (виконавські, організаційні, конструктивні) [7, с.8-9]. Одну з базових груп професійних умінь становлять дидактичні, які поєднують професійні знання і навички з елементами творчості, розумовими і практичними діями, спрямованими на успішне розв'язання дидактичних завдань.

У сучасних теоретичних наукових дослідженнях значна увага приділяється комунікативно-риторичним аспектам професійної діяльності педагога. Риторичні уміння розглядаються як синтез трьох взаємопов'язаних компонентів – мисленнєвого, мовленнєвого і комунікативного, що дозволяє виділити поетапні підходи до риторичної діяльності “думка-слово-дія” і сучасні вимоги до її організації та здійснення. Мисленнєвий компонент спрямований на розвиток творчого образного та словесно-логічного мислення. Слово – не тільки форма вираження думки, але й засіб її удосконалення і оформлення. Комунікативна дія спрямована на досягнення взаєморозуміння між мовцем і аудиторією [6, с.9]. Слід зазначити, що риторичні уміння набувають статусу інструменту, засобу виховання, соціальної допомоги, підтримки та захисту всіх категорій населення, що звертаються та потребують кваліфікованого втручання фахівця. Структура педагогічного спілкування передбачає чотири групи комунікативних умінь учителя музики: інформаційні, інтерактивні, перцептивні та творчі. Особливого значення для педагогічної діяльності набуває структура творчих комунікативних умінь, які об'єднують артистичні вміння; уміння керувати діалоговою взаємодією виконавців з музичним твором і слухачами.

Слід зазначити, що музика окреслює структуру твору, посилює сценічний образ дії, розкриває почуттєвий зміст, закріплює позитивний емоційний досвід. Поєднання різножанрових і різностильових художніх елементів музично-театральної діяльності передбачає цільову злагодженість. За даними досліджень О.Комаровської, провідну роль в організації театральної діяльності школярів відіграє музично-практична творчість (заняття вокалом, спів у хорі, гру на інструментах тощо), серйозний відбір музичного матеріалу для суто театральної діяльності, зокрема з пластики, що спрямовує їх у майбутньому на професійний підхід до музичного оформлення вистави, яке є важливим підтекстом сценічної дії [4, с. 22].

Як зазначає А.Єршова, головне завдання педагога – не перетворювати школяра в актора, а використовувати засоби театрально-виконавського мистецтва у формуванні гармонійної особистості для забезпечення умов для її творчості. Для всіх учителів турбота про талант розпочинається із розкриття його в учневі. Потім відбувається процес вирощування й догляду за ним, щоб надати можливості дозріти і розкритися неповторній квітці, не заглушити її дорослою активністю, своїм уявленням і творчістю [2, с. 126]. Педагог, як носій культури, формує смаки, інтереси школярів, розширює естетичний світогляд, активізує процес сприйняття та емоційний відгук на художню виконавську майстерність, всебічно розвиває індивідуальні здібності, поглиблює розуміння ідейного змісту художніх образів.

На основі психолого-педагогічних досліджень, попереднього теоретичного аналізу даної проблеми були виявлені принципи мистецького навчання, які на думку Г.Падалки, визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя та учнів [5, с.148]. Реалізація даних принципів передбачає досягнення результативності процесу оволодіння школярами мистецькими знаннями і вміннями.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних є *принцип інтегративності зв'язків різних видів мистецтва*, який забезпечує інтерес молодших школярів до пошуку спільних ознак різних видів мистецтва. Під час вивчення матеріалу вони сприймають художню інформацію за допомогою методів і прийомів порівняння, образних асоціацій та аналогій. Глибоке усвідомлення ознак окремих видів творчості оптимізує цілісність охоплення художніх явищ музично-театрального мистецтва. Розуміння внутрішніх зв'язків між різними видами театрального мистецтва – музикою, співом, художнім словом, сценічною грою і танцем – здійснювалося завдяки інтеграційній взаємодії художньо-творчої діяльності в цілому. У процесі занять відбувається образне усвідомлення реальної дійсності, розуміння морально-естетичних аспектів життєдіяльності, пізнання відповідних умов, обставин, ситуацій, на основі яких формують ціннісні орієнтації школярів молодшого віку щодо сприйняття навколишнього світу. Естетична спрямованість занять сприяє перетворенню продуктивної діяльності школярів молодшого віку на їхню внутрішню потребу, реалізацію пізнавальної та евристичної активності.

Принцип систематичності та послідовності. Даний принцип ґрунтується на чіткій організації системи занять у шкільному музичному театрі, поетапності процесу розвитку та творчого

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

вдосконалення, продумуванні системи проведення занять. Особливого значення набуває порівняльний аналіз, який розкриває естетичну цінність мистецьких знань, умінь і навичок музичного театру та способи їх практичного застосування.

Реалізація взаємозв'язків між видами художньої творчості, фіксація уваги вихованців на оволодінні основними знаннями, вміннями і навичками театральнo-сценічної діяльності забезпечується тематичною побудовою занять, що передбачає сюжетну, художньо-технічну варіативність, індивідуальний підхід, відповідність конкретних завдань загальному творчому процесу. При розкритті наскрізних та поетапних тем навчальної програми важливого значення набуває пізнання таких естетичних категорій мистецтва як "комічне", "трагічне", "ліричне", "драматичне", що допомагає дітям краще розуміти художню специфіку засобів виразності театру; засвоєння спеціальних термінів музично-театрального мистецтва – "жанр", "сценографія", "декорація", "ширма", "реквізит" тощо; види театральних ляльок – "маріонетки", "тростинні ляльки", "рукавичні ляльки", "актори-маски". Особливого значення набуває порівняльний аналіз, який розкриває естетичну цінність мистецьких знань, умінь і навичок з художньої творчості та способи їх практичного застосування.

Принцип свідомості та активності. В сучасних умовах освіти естетичне виховання передбачає діяльнісний, творчий підхід учнів до якісного оволодіння засобами художньої виразності. У даному дослідженні принцип свідомості та активності спрямований на створення і вирішення проблемних ситуацій, котрі спонукають до глибокого сприйняття і розуміння визначених завдань, прояву умінь і навичок в оволодінні відповідними видами художньої творчості. Активність особистості у музичному театрі ляльок виявляється у спілкуванні, прояві вольових та інтелектуальних якостей у процесі сприймання, відтворення та практичного застосування набутих знань та умінь. Настанова на усвідомлення знань відбувається шляхом осмислення змісту творчої діяльності, організації навчально-пізнавального процесу та його управління. Використання продуктивних педагогічних методів (стимулювання, збагачення сприймання, інтерпретації) є важливою умовою свідомого і міцного оволодіння вміннями художньо-творчої діяльності загалом.

Принцип доступності та індивідуалізації навчання забезпечує належний рівень творчих умінь та перспективи подальшої діяльності учнів залежно від особистісних якостей і пізнавальних можливостей, а також від обсягу та складності навчального матеріалу. Планування занять здійснюється з поступовим ускладненням, урахуванням можливостей, інтересів та рівня розвитку учнів підліткового віку. Потреба в інтелектуальній діяльності, самостійності творчих дій, самоствердженні, готовності до подолання технічних труднощів при виконанні завдань, набуття нових творчих умінь сприяють формуванню художнього смаку та індивідуальних ідеалів школярів. Захоплення виконанням улюблених ролей, що співзвучні з життєвим досвідом, задатками і можливостями молодших школярів, спонукає до активних дій у сфері музично-театральної діяльності.

Принцип ініціативності та самостійності. В організації творчої діяльності молодших школярів велике значення має не тільки змістовна сутність процесу занять у музичному театрі (слухання музичних фрагментів, виконання вправ, етюдів, створення художнього образу), а й процесуальна, тобто ставлення школяра до цієї діяльності – ініціативність і налаштованість на творчість. Виконання художньо-творчих завдань забезпечується творчою активністю школярів, здатністю ставити перед собою пізнавальні цілі та самостійно досягати їх. Ініціативність як психологічна риса особистості характеризується прагненням до самостійної творчості. Характер самостійності висвітлює внутрішню сутність, інтелектуальну сторону діяльності, яка проявляється у розумовій продуктивності учня, його можливостях формувати мету, приймати рішення, знаходити варіанти розв'язання пізнавальних та творчих завдань.

На початковому етапі засвоєння умінь з різних видів художньої діяльності молодші школярі намагаються досягти якомога кращих результатів у творчій діяльності, однак їхня самостійність ґрунтується на копіюванні за зразком. У процесі музично-театральної творчості школярі молодшого віку самостійно виконують потрібні художні практичні дії, залучаються до відтворення музичних, хореографічних і вокальних образів.

Принцип комунікативності. Реалізація даного принципу ґрунтується на міжособистісному спілкуванні, що виступає засобом передачі художньої інформації. Слушною є думка М.Кагана щодо визначення неоднозначності понять "спілкування" і "комунікація". Поняття "спілкування" має практичний, матеріальний, духовний та інформативний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом, тобто передачею певних повідомлень. Комунікативний аспект спілкування пов'язаний із виявом специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами з

урахуванням стосунків між ними, їхніх настанов, цілей і намірів, тобто комунікація є смисловим аспектом соціальної взаємодії [3, с.76]. Завданням комунікацій у різних сферах суспільної свідомості є передача повідомлення від автора до адресата.

Набуття умінь слухати та розповідати – ознака діалогічної культури актора. Художня діяльність у театральній діяльності побудована на сумісних діях партнерів, спілкуванні між персонажами. Відповідно до цього мовлення школярів потребує якісних характеристик: грамотності, змістовності, логічності та емоційної забарвленості. Творча співпраця педагога з колективом передбачає діалог як провідну форму спілкування, пов'язану із зміною керівної функції педагога та підпорядкованої позиції учня, що сприяє неформальному характеру виховання почуттів, потреб та якостей вихованців.

Діалогічність взаємин у музичному театрі ляльок зосереджена на розвитку культури спілкування за системою “учень-педагог”, яка є найсприятливішою для вільного висловлення власних думок учня, формування у нього творчих умінь. Це допомагає розпізнавати індивідуальні, типологічні й характерні ознаки видів мистецтва, розвивати такі якості, як відвертість, готовність усвідомлювати та сприймати нову інформацію. Специфіка музичного театру як форми художньо-творчого виховання дозволяє перетворювати естетичні цінності у норми художньої культури в плані поведінки особистості, зумовлюючи пошук гармонії в співтворчості і взаємодії педагога, учнів-акторів та глядачів. Особливість методики формування творчих умінь полягає у невимушеному спілкуванні, вільному виборі видів творчості відповідно до індивідуальних здібностей молодших школярів, особистісних виконавських умінь та інтересу до творчого пошуку. Провідним методом виховання виступає метод творчого діалогу, який коригується педагогом, сприяючи передачі мистецької інформації на раціональному та емоційному рівнях, впливаючи на поведінку школярів. Даний процес слід розглядати як плідну колективну співпрацю між учнями та учителем, яка пробуджує творчий інтерес до різних видів художньої діяльності, сприяє розвитку таких особистісних якостей у молодших школярів, як активність, ініціативність й аналітичність мислення.

В основу розробленої методики, крім загальновідомих принципів навчання, покладено специфічні принципи музично-театрального навчання і виховання, які враховують закономірності формування творчих умінь школярів.

Принцип стійкої мотивації до навчання, який передбачає оволодіння системою необхідних знань та умінь для об'єктивного оцінювання творчих результатів. Набуття учнями певних знань та вмінь здійснюється шляхом стимулювання творчої активності через наступне: а) навчальні завдання – виконання вправ, етюдів, ролей персонажів з музичних казок, фрагментів музично-театральних композицій; б) діалогічні форми театралізованого дійства, інсценування пісень і байок; в) побудову занять за принципом варіювання різних видів художньої діяльності.

Принцип взаємозв'язку музично-театрального навчання з соціокультурним середовищем забезпечує координацію між шкільною та позашкільною роботою, узгоджуючи освітні і дозвілєві заходи, що сприяє гармонізації суспільного, професійно-педагогічного і сімейно-родинного впливів.

Принцип “розважаючи – навчай”, який реалізується у взаємодії веселого, оптимістичного видовища та педагогічного процесу, внаслідок якого формуються творчі уміння, виховуються морально-етичні якості особистості.

Висновки. Таким чином, усі означені принципи виховання є визначальними для процесу формування творчих умінь молодших школярів, його змісту, організаційних форм і методів. Реалізація вказаних принципів відбувається на основі ціннісних орієнтацій, етичних норм спілкування та гармонійного розвитку почуттів та інтелекту учнів. Творчі пошуки під керівництвом педагога стимулюють учнів до мобілізації творчих зусиль, вирішення нестандартних завдань на якісно новому рівні, де вчитель виступає не тільки в ролі вихователя, партнера по спілкуванню, але й психотерапевта, який сприяє формуванню в учнів важливих життєвих умінь: орієнтуватися в довіллі та власному “Я”; перебувати у пошуку нових вимірів власного та соціокультурного життя.

Література

1. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Н. М. Голота. – К., 2000. – С. 9.
2. Ершова А. П. О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности / А. П. Ершова // Современные проблемы театрально-творческого развития школьников: сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 11-20.
3. Каган М. С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – С. 76.
4. Комаровська О. Музика, театр, хореографія у позаурочний час : практичні поради з організації художньої діяльності школярів / О. Комаровська // Шкільний світ. – 2005. – № 32. – С. 22.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

5. Падалка Г. Н. Педагогіка мистецтва / Г. Н. Падалка. – К : Освіта України, 2008. – 272 с.

6. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. В. Первушина. – Тернопіль, 2002. – С. 9.

7. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ж. Є. Сироткіна. – К., 2006. – С. 8-9.

УДК 37.091.3

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ

Л.А.Присяжнюк

***Анотація.** У статті здійснено аналіз психолого-педагогічних праць з проблеми організації колективної діяльності дітей у різновікових групах та виокремлено провідні ідеї, які складають основу для її подальшого розвитку на сучасному етапі.*

***Ключові слова:** колективна діяльність, різновікова група.*

***Аннотация.** В статье представлен анализ психолого-педагогических трудов по проблеме организации коллективной деятельности детей в разновозрастных группах, а также акцентировано внимание на основоположных идеях, которые составляют основу для ее дальнейшего развития на современном этапе.*

***Ключевые слова:** коллективная деятельность, разновозрастная группа.*

***Summary.** In the article the psychological and pedagogical works of organization of collective activity in the groups of different age children are analysed. The leading ideas which make the background of its subsequent development on the modern stage are selected.*

***Keywords:** collective action, different age group.*

Постановка проблеми. У контексті гуманітаризації освіти як концептуальної її основи особливої цінності набувають ідеї організації колективної діяльності учасників освітнього процесу, яка створює можливості для виявлення та розвитку творчої індивідуальності кожної особистості, її самоактуалізації та самореалізації, забезпечує формування активної життєвої позиції школяра. На сьогодні загально визнаним є факт, що індивідуальність може виявити, розкрити себе тільки у зіткненні особистого досвіду, знань, розуміння з досвідом, знанням, розумінням інших людей. Розвиток дитини забезпечується лише в процесі асиміляції структур соціальної взаємодії [3, с.17].

У педагогіці ХХ століття проблемі колективної діяльності приділялося чимало уваги. Проте її контекстним фоном була соціоцентрична освітня парадигма, яка ігнорувала внутрішній світ учня, унікальність його особистості. Головна мета освіти полягала в соціалізації, тобто засвоєнні дитиною різноманітних соціальних норм як соціальної регуляції її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Особистісна орієнтація навчально-виховного процесу спричинила зміщення акцентів у визначенні суті колективної діяльності та її ролі в особистісному розвитку дитини. На сьогодні її визначають як одну з найголовніших передумов формування мотиваційної сфери школяра (Н.Бібік), виховання соціально значущих духовних якостей особистості (І.Бех). На думку науковців, переведення учня з позиції об'єкта в позицію суб'єкта в колективній діяльності обумовлює розвиток його активності, самостійності, критичності мислення, створює умови для самовираження дитини, а відтак – для її самопізнання й самооцінки (О.Савченко).

У контексті означеної проблеми прицільної уваги потребують різновікові колективи, які є досить розповсюдженим педагогічним явищем. Так, на базі загальноосвітніх навчальних закладів функціонують групи подовженого дня, предметні гуртки, спортивні секції, творчі клуби, літні табори праці й відпочинку, мета яких полягає у задоволенні різноманітних інтересів школярів, формуванні їх творчої активності й індивідуальності. Подібні об'єднання учнів збагачують шкільне життя, урізноманітнюють його, створюють умови для всебічного розвитку дітей, формують складну сітку формальних і неформальних взаємин школярів, розвивають досвід міжособистісного спілкування й відповідні особистісні якості. Значний інтерес становить також і колектив сільської малочисельної школи, в якому навчально-виховний процес організовується одночасно для дітей різного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Колективній діяльності, в основу якої покладено принцип міжвікової взаємодії, в психолого-педагогічній літературі приділено чимало уваги. Різновікові колективи дослідники вважають природною соціальною структурою, спрощеною моделлю суспільства, максимально наближеною до оригіналу. У таких колективах, на їхню думку, моделюється саме життя, яке за своєю суттю є різновіковим спілкуванням, а відтак, вони мають значні переваги в порівнянні з одновіковими, “штучними” колективами. Так, науково обгрунтовані та емпірично доведені положення щодо неоціненого значення колективної різновікової діяльності у вихованні дітей представлені в працях педагогів-класиків А.Макаренка, В.Сухомлинського, Л.Толстого, С.Шацького та ін., у сучасних соціально-педагогічних дослідженнях Є.Анохіна, Л.Байбородової, С.Карпенчук, О.Кисельової, Л.Мельник, Г.Тришневської та ін. На пріоритетності колективного різновікового навчання наголошували В.Дьяченко та його послідовники: М.Батербієв, Д.Карпович, В.Лебединцев, М.Мкртчян та ін. Психологічне обгрунтування переваг міжвікової взаємодії та її значення в психічному розвитку дитини знаходимо в працях Б.Ананьєва, Л.Божович, Л.Виготського, В.Давидова, Г.Костюка та ін.

Таким чином, актуальність та перспективність означеної проблеми обумовлюють необхідність її детального розгляду. **Метою статті** є аналіз психолого-педагогічних праць з проблеми організації колективної діяльності дітей різного віку та виокремлення провідних ідей, які складають основу для її подальшого розвитку на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння психологічних механізмів взаємодії дітей різного віку цінними є думки, висловлені Л.Толстим. У своїй автобіографічній трилогії педагог дає глибокий психологічний аналіз взаємин з братом, який був усього на рік старший за нього. В спостереженнях автора показано, що провідну роль у взаємостосунках з молодшим старшому забезпечують більший життєвий досвід, знання, впевненість у своїх діях тощо. Важливо і те, що наявні відмінності однаково усвідомлюються й переживаються як молодшим, так і старшим.

Залучення дитини до різновікової колективної діяльності є важливою передумовою її соціалізації, входження в оточуючий світ. Таку позицію відстоював С.Шацький, зазначаючи, що для повноцінної життєдіяльності дитини потрібне вільне, природне спілкування. Педагог вважав, що взаємини, які виникають у ході такого спілкування, великою мірою формують життєвий досвід майбутнього громадянина. На його думку, дитина має справу з носіями різного соціального досвіду, який певною мірою впливає на формування її відносин з людьми. Ці відносини, сформовані в шкільному віці, визначають соціальну позицію дитини в подальшому житті.

Цінні поради щодо організації колективної діяльності, побудованої на міжвіковій основі, містять праці А.Макаренка. Прагнучи сформувати повноцінний дитячий колектив, який би максимально реалізовував свій виховний потенціал, педагог дійшов висновку, що саме через різновікове об'єднання дітей досягається найбільший ефект у вихованні, оскільки така організація “...створює тіснішу взаємодію дітей різного віку і є природною умовою постійного нагромадження досвіду і передачі досвіду старших поколінь” [4, с.31]. У різновіковому колективі, на думку А.Макаренка, здійснюється постійний вплив дітей більш старшого віку, відбувається наступність поколінь, наявний моральний та естетичний імпульс, що виходить від старших, від людей більш досвідчених й організованих, і, головне, від людей, які в певному розумінні є прикладом для молодших [4, с.208]. Молодші в такому об'єднанні дістають різноманітні відомості, засвоюють навички поведінки, робочу спритність, привчаються поважати старших та їх авторитет [4, с.31].

Таким чином, зазначав педагог, колектив, створений за типом різного віку, дає значно більший виховний ефект, є більш рухомим і точним [4, с.209]. На відміну від одновікового колективу, який “...завжди має тенденцію замикатися в інтересах даного віку”, різновіковий первинний колектив, що є прототипом сім'ї, “...буде самим вигідним у виховному відношенні”. Ефективним виховним засобом, чудовим “соціальним клеєм”, який згуртовує усіх членів колективу, наближує стосунки, що виникають між ними, до сімейних, А.Макаренко вважав турботу один про одного, яка виявляється в найрізноманітніших формах [4, с.24].

Цю думку педагога поділяв і В.Сухомлинський, стверджуючи, що лише піклування людини про людину, відповідальність людини за людину є тими підвалинами в колективній діяльності, які забезпечують її успішність. Надаючи великого значення різновіковій взаємодії у шкільному колективі, дослідник наполягав, “...щоб уся діяльність колективу була пройнята духом відповідальності й піклування про молодшого товариша, ...про людину, яка потребує повсякденної допомоги” [5, с.412]. “Почуття турботи про інших, – писав педагог, – велика духовна сила, яка об'єднує дітей. ...Одна з найголовніших підвалів виховання – духовне благородство, яке утверджується в дитячій душі тоді, коли дитина більше думає й турбується про інших, ніж про себе” [5, с.412].

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Значну увагу В.Сухомлинський приділяв взаєминам між вихованцями старших класів і молодшими школярами, вважаючи їх першою школою громадянської відповідальності людини за людину. Педагог прагнув, щоб вони були різноманітними й багатогранними, охоплювали основні напрямки виховної роботи в школі. Найміцнішими й найтривалішими, на його думку, є інтелектуальні взаємини, які формуються в ході предметних виступів з доповідями учнів старших класів перед молодшими товаришами, керівництва старшокласників гуртками тощо. Окрім інтелектуальних, великого значення В.Сухомлинський надавав ідейно-виховним, навчально-трудовам, самодіяльно-творчим та ігровим взаєминам у шкільному різновіковому колективі, ефективною формою організації яких вважав саме колективну діяльність [5, с.415-420].

У психологічній літературі на сьогодні відсутні спеціальні дослідження, присвячені проблемі колективної діяльності в різновікових групах. Проте окремі аспекти означеної проблеми знайшли висвітлення в працях багатьох науковців. Зокрема, провідний радянський психолог Б.Ананьєв надавав великого значення міжвіковим взаєминам, вбачаючи в них спосіб взаємодії поколінь. Дослідник вказував на визначну роль таких взаємостосунків в особистісному розвитку людини, вважаючи, що в будь-якому колективі повинна бути певна відповідність молодших і старших "...для об'єднання високих потенцій розвитку й життєвого досвіду".

Вирішальним фактором розвитку особистості вважав взаємодію, побудовану на різновіковій основі, й Л.Виготський. Взаємини з дорослим чи зі старшим, на думку психолога, дозволяють дитині входити в активній позиції в "зону найближчого розвитку", тобто брати участь у видах діяльності, для яких у неї поки що немає психічних передумов [1, с.388].

Взаємодія в різновікових групах як психологічна проблема знайшла своє відображення в дослідженнях Л.Уманського, зокрема, в його параметричній концепції малих груп. У своїй роботі науковець спирався на власний досвід і досвід своїх однодумців-ентузіастів, які успішно розробляли технологію педагогічного керівництва різновіковими об'єднаннями за місцем проживання, в школах-інтернатах, у таборах тощо.

На важливості постійної взаємодії дітей різного віку наголошувала Л.Божович. Така взаємодія, зазначала дослідниця, надає дитині досвід різноманітних відносин: молодшому вона повинна поступитися, захистити його, піклуватися про нього; старшому – повинна підкоритися, може наслідувати його вчинки, вчитися в нього організованості, відповідальності. Цей досвід, на думку психолога, сприяє формуванню в дітей різноманітних рис характеру, забезпечує їх повноцінний розвиток.

З'ясуванню психологічних механізмів впливу міжвікової взаємодії на особистісний розвиток дитини, визначенню оптимального вікового поєднання з точки зору ефективності виконання групового завдання, вивченню особливостей взаємодії, взаємостосунків між молодшими та старшими членами колективу присвячені праці Є.Димова, учня та послідовника Л.Уманського. В результаті проведених численних експериментів дослідник доводить, що особистість у різновіковому колективі проявляється яскравіше, що розмаїття стосунків, які складаються в різновіковій групі на основі різного життєвого досвіду, знань, умінь її індивідів, передача власного досвіду старшими та прийняття його молодшими, накопичення досвіду спілкування з людьми різного віку є важливим фактором соціалізації особистості.

У роботах вітчизняних психологів (І.Бех, Г.Костюк, С.Максименко, Д.Ніколенко, О.Скрипченко та ін.), як і в роботах учених близького зарубіжжя, різновікова взаємодія розглядається, як правило, із соціальних позицій як необхідна передумова особистісного розвитку дитини.

У контексті означеної проблеми заслуговують на увагу дослідження, присвячені різновіковому спілкуванню як одному з аспектів взаємодії учнів у процесі колективної діяльності. Зокрема, А.Мудрик на підставі глибокого та всебічного аналізу категорії спілкування, керуючись результатами теоретичного, емпіричного й дослідно-експериментального вивчення проблеми, вказує на конкретні форми організації змістовного рольового спілкування в колективах учнів різного віку та способи опосередкованого впливу на їх міжособистісне спілкування. Дослідником описані шляхи інтенсифікації різновікового спілкування в шкільному колективі, наведені способи збагачення його змістової сторони, подолання міжособистісних конфліктів.

Проблеми особливостей різновікового спілкування, його впливу на особистісний розвиток школярів торкалися у своїх дослідженнях Л.Байбородова, О.Бодальов, О.Кисельова, Я.Коломинський, І.Кон, М.Лісіна, В.Лосенков, М.Попов та ін. Аналізуючи результати такого впливу, дослідники вказують на більш глибоке розуміння дитиною інших людей (М.Попов), зростання самоповаги (І.Кон, В.Лосенков), розширення соціального досвіду (А.Мудрик), задоволення потреби особистості в оцінці іншого (Я.Коломинський) та ін. О.Кисельова виокремлює своєрідні функції

різновікового спілкування: ідентифікації, емоційного захисту, самоспілкування, самоствердження, реалізації відповідальності, інформативності [2, с.9].

Проблема різновікового спілкування стала предметом особливої уваги й для деяких зарубіжних психологів. Так, великого значення взаємозв'язку міжособистісного спілкування й становлення особистості дитини надавав американський психолог Е.Еріксон. Згідно його концепції розвитку особистості, стрижнем якої є "почуття Я" (або ідентичність), біологічне дозрівання дитини й реалізація нею певних соціальних ролей тісно взаємопов'язані. Ідентичність особистості, на думку Е.Еріксона, розвивається насамперед у спілкуванні, причому більш інтенсивного розвитку вона набуває за участі в спілкуванні людей різного віку. Цю ідею поділяв і Р.Бернс, стверджуючи, що сукупність різноманітних уявлень про себе в особистості формується на основі зіткнення точок зору учасників спілкування різних вікових категорій, що сприяє створенню її об'єктивної "Я-концепції".

Слід зазначити, що вказані вище дослідження більшою мірою торкаються виховних аспектів колективної різновікової діяльності, проте не акцентують уваги на її значенні для навчального процесу. Розробці методології та методики організації колективних форм навчальної роботи в різновікових групах присвячені праці В.Дьяченка. Автор вважає, що колективна робота в різновікових парах змінного складу уможливує побудову навчального процесу за здібностями, з урахуванням індивідуальних можливостей кожного учня, створюючи індивідуальні траєкторії (програми) опанування навчального матеріалу.

Ідея дослідника дістала підтримку в наукових колах та серед учителів-практиків. Її подальшу розробку здійснюють учні й послідовники В.Дьяченка: М.Батербієв, О.Запятая, Д.Карпович, В.Лебединцев, М.Мкртчян та ін. Впровадження цієї ідеї в практику загальноосвітньої школи, зокрема, малочисельної, набуло статусу громадсько-педагогічного руху, яким на сьогодні охоплено численні експериментальні майданчики Міністерства освіти і науки Російської Федерації. На її основі створюються інноваційні моделі шкіл, дитячих дошкільних закладів з різновіковим колективним навчанням, здійснюється курсова підготовка педагогічних кадрів з різновікового навчання, започатковується видавництво спеціальних періодичних та Інтернет-видань тощо.

Про посилення уваги вітчизняних учених до проблеми колективного навчання й виховання в різновікових групах свідчать сучасні психолого-педагогічні дослідження, в яких з'ясовуються особливості організації діяльності дитячих різновікових об'єднань, в тому числі різновікових класів малочисельних шкіл (Є.Анохін, Г.Тришневська), доводиться дієвість та практична цінність різновікових загонів у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу (С.Карпенчук), обґрунтовуються соціально-педагогічні умови інтегративної виховної діяльності зі школярами у різновікових колективах (Л.Мельник) та ін.

Висновки. Отже, вивчення проблеми колективної діяльності школярів у різновікових групах з психологічних, педагогічних та соціально-педагогічних позицій дозволило зробити висновок, що різновікова взаємодія і спілкування є вирішальним фактором на шляху до соціалізації дитини, оскільки вони проектує систему відносин, які реально існують у суспільстві. До технологічних механізмів різновікової взаємодії, що обумовлюють її ефективність в педагогічній площині, належать турбота старших учнів про молодших, відповідальність за них, наслідування молодшими старших, зіткнення різних рівнів досвіду тощо. Ці положення становлять значну педагогічну цінність і можуть бути покладені в основу подальших наукових розвідок з проблеми, зокрема тих, що стосуються методичних аспектів її реалізації.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Киселева Е.В. Межвозрастное общение как фактор личностного развития школьников : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика" / Е. В. Киселева. – М., 1995. – 17 с.
3. Кобильченко В.В. Методологічні принципи становлення особистості / В. В. Кобильченко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – 244 с.
4. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
5. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський – Т. 1. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 403-641.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Н.М.Пташнік

Анотація. У статті висвітлено педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи.

Ключові слова: педагогічні умови, ціннісні орієнтації, позакласна народознавча робота.

Аннотация. В статье представлены педагогические условия формирования ценностных ориентаций младших школьников в процессе внеклассной народоведческой работы.

Ключевые слова: педагогические условия, ценностные ориентации, внеклассная народоведческая работа.

Summary. The article deals with pedagogical conditions of forming of value orientations of primary schoolchildren in the process of the out-of-school ethnology activities.

Key words: pedagogical conditions, out-of-school, ethnology activities.

Постановка проблеми. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів є складним і багатоаспектним процесом, тому необхідно визначити комплекс педагогічних умов, які сприятимуть успішній його реалізації. Насамперед, окреслимо теоретичні підходи до визначення сутності понять «ціннісне орієнтування учнів початкових класів» та «позакласна народознавча робота у початковій школі», оскільки ці дефініції є ключовими у нашому дослідженні.

Аналіз наукових досліджень. Проблема цінностей набула неабиякого значення у сучасній психолого-педагогічній науці. Дослідники одностайно тлумачать ціннісні орієнтації як життєві, моральні та естетичні імперативи залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності (В.Бутенко, Є.Бондаревська, З.Васильєва, А.Войскобойніков, В.Дряпіка, І.Зязюн, П.Ігнатенко, М.Казакіна, П.Лейзеров, Т.Мальковська, В.Півосєв, О.Семашко, О.Сухомлинська та ін.). Втім, формуванню ціннісних орієнтацій молодших школярів приділено лише окремі дослідження (Н.Бібік, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко, А.Щербо та ін.).

Цінними для нашого дослідження є праці О.Вишневого, П.Кононенка, О.Любара, В.Мацюка, В.Пугач, М.Стельмаховича, Д.Федоренка, які розвивають педагогіку віри у вічні цінності, високі національні ідеали, загальнолюдські духовні цінності. Чималий внесок зробили для творчого відродження українського національного виховання А.Алексюк, А.Погрібний, Д.Тхоржевський, В.Каюков, Є.Сявакко. Вони активно сприяли піднесенню етнічного виховання на сучасний рівень наукового і культурного розвитку.

Належну увагу національному вихованню приділили психологи, які досліджують проблему ціннісних орієнтацій крізь призму почуттів, потреб, свідомості, взаємин (І.Бех, О.Киричук, І.Кульчицька, В.Москалець та ін.). Сучасні педагоги, розробляючи нові концепції виховання, вивчають особистість як суб'єкт діяльності, здатної до моральної саморегуляції й саморозвитку (Ш.Амонашвілі, М.Боришевський, О.Киричук, С.Максименко, В.Моляко). Вплив українських народних традицій на формування ціннісних орієнтацій особистості досліджують Т.Дем'янюк, Ю.Руденко, О.Столяренко та ін. Варто згадати також дисертаційні роботи, в яких дотично вивчаються проблеми національного виховання дітей в позаурочній роботі (Г.Гуменюк, В.Каюкова, В.Кіндратова, О.Красовської, В.Коваль, І.Охрименко, Р.Петронговського, В.Стрельчук, Н.Христинич тощо). Утім, цілісних досліджень шляхів формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи допоки не здійснено.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування педагогічних умов ефективного ціннісного орієнтування учнів початкових класів у позакласній народознавчій роботі.

Виклад основного матеріалу. Ми виходимо з того, що виховання дитини насамперед передбачає формування її ціннісних орієнтацій. Відтак знаходимо різні підходи науковців щодо тлумачення понять «цінності», «ціннісне орієнтування», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення». Б.Ананьєв та М.Рокич стверджують, що саме ціннісне орієнтування визначає мотивацію поведінки людини, виражає її свідоме ставлення до навколишньої дійсності, впливаючи таким чином на її життєдіяльність [1].

Близькою нам є позиція О.Вишневецького, який вважає, що ціннісне орієнтування є певною ієрархічною системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей, що можуть трактуватися як у контексті життя всього суспільства, так і крізь призму життя окремої людини. Будучи «еталоном», ціннісні орієнтації вказують на вектор виховних зусиль молодих поколінь, формуючи виховний ідеал [3, с.18].

Важливою, на наш погляд, є думка О.Савченко, яка вважає, що узагальнено інваріантні характеристики ціннісних орієнтацій можна визначити як опосередковані культурою еталони бажаного і належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності, до природи. Але у педагогічному аспекті дуже важливо обґрунтувати таку систему ціннісного орієнтування, яка має бути основою виховання і розвитку учнів, внутрішнім компонентом їхньої свідомості, самосвідомості, мотивом і регулятором позитивно спрямованої діяльності [11, с. 4].

Отже, ціннісне орієнтування учнів початкових класів тлумачимо у нашому дослідженні як процес набуття ними знань, суспільного досвіду, розуміння суті явищ навколишньої дійсності та усвідомлення людського буття. Проте поза вихованням цей процес є неможливим. Оскільки виховання за своєю суттю – це процес, спрямований на те, щоб допомогти учневі засвоїти систему цінностей з метою формування людської особистості, тобто вироблення певних рис характеру і вдачі, звичок, моральної поведінки, розвиток світогляду, розумових здібностей [4, с.121].

Величезну роль у формуванні ціннісного ставлення учнів початкових класів відведено позакласній народознавчій роботі як ефективному та дієвому засобу виховного процесу. Адже як відомо, у своєму історичному розвитку виховання дітей у багатьох країнах світу стає найефективнішим тоді, коли воно є природним, тобто враховує природу дітей, довкілля, має народний, національний характер, ґрунтується на досягненнях людино- та вітчизнознавчих, суспільних наук [10, с.7].

В останні роки у педагогічній літературі посилилась увага до питань організації позаурочної роботи. Науковці (С.Баранов, Л.Болотіна, В.Лозова, Н.Мойсеюк, Г.Пустовіт, В.Кукушин, Н.Косарева, Л.Крицька, О.Кобрій, Я.Гнутель, В.Сластьонін, Т.Сущенко, Г.Троцько, М.Фіцула та ін.) визначають специфіку позакласної виховної роботи. На їхню думку, вона є важливим засобом поглиблення духовності школярів і дає можливість задовольнити інтереси, нахили дітей, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Однак безсистемне і нецілеспрямоване виховання не дасть бажаних результатів.

Ми виходимо з того, що позакласна виховна робота є логічним продовженням і поглибленням виховного потенціалу урочної роботи. Як зазначають О.Кобрій та М.Чепіль, чим досконаліші методи, прийоми, використані вчителем, тим активніші учні на уроці, тим реальніша потреба продовження цього пізнавального процесу після уроків і необхідність продовження пізнавальної діяльності в гуртках, під час класних годин, бесід, екскурсій та в інших формах роботи [6, с. 6].

Позакласну народознавчу роботу розуміємо як систему виховної роботи на уроці та в позаурочній діяльності, організовану на добровільних засадах, спрямовану на розширення й поглиблення народознавчих знань, умінь і навичок учнів, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу, спрямовану на формування свідомого громадянина з почуттям любові до народу та Батьківщини. Оскільки позакласна народознавча робота ґрунтується на добровільній ініціативі й активності інтересі і бажанні молодших школярів її виконувати, тому вона не обов'язкова для всіх учнів класу. Зміст її виходить за межі шкільної програми. Вона має бути цікавою для учнів, задовольняти їхні інтереси й потреби. Позакласна народознавча робота сприяє формуванню у молодших школярів ціннісного ставлення до Батьківщини, що є одним з головних завдань сучасної школи.

З метою ефективного впливу на формування ціннісного ставлення учнів початкових класів у позакласній народознавчій роботі, вчителю необхідно враховувати систему педагогічних умов.

Чільне місце серед таких умов посідає **етнізація змісту, методів і форм позакласної народознавчої роботи з молодшими школярами в контексті полікультурного підходу**. Аналізуючи філософські, соціологічні, психологічні і педагогічні дослідження, ми з'ясували, що формування ціннісних орієнтацій дітей певної етнічної групи буде ефективним тоді, коли воно здійснюється природним шляхом, тобто на засадах народознавчого матеріалу. Адже у процесі такої роботи формується національна свідомість молодших школярів, любов та відданість Батьківщині, повага до народних традицій, мистецтва, рідної мови, культури.

Як свідчить принцип етнізації виховного процесу, виховання має бути наповнене національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Принцип етнізації однаково стосується представників усіх народів України. Це надання можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної причетності до

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, увічнення в підростаючих поколіннях специфічного, що є в кожній нації, виховання дітей як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи батьків. Принцип етнізації – невід’ємний складник соціалізації дітей [8].

Сучасна національна школа потребує нових підходів до етнічного виховання. Починати етнічне виховання потрібно з молодшого шкільного віку. Адже діти цього віку (6-10 років) найкраще піддаються вихованню (В.Сухомлинський), оскільки в цей час закладаються основи особистості, її майбутнього характеру, надається спрямованість її розумового, морального та естетичного розвитку. Знання та вміння, накопичені дитиною в цьому віці, пізніше стають основою для формування стійких моральних звичок і переконань, високих життєвих ідеалів [12, с.40].

Як зазначає О.Вишневський, потреба національної самоідентифікації людини є вродженою і природовідповідною. Національне, як і всі інші антропологічні особливості людини, розвивається в ній протягом усього життя. Від стану першого стихійного вияву національних ознак, від власної симпатії до барв свого прапора, до рідної мови і пісні, до своєї території й свого клімату тощо, людина поступово приходить до усвідомлення і потреби відстоювання власних прав на національно-етнічну та державну самоідентифікацію [3, с. 225]. Тому, наповнюючи позакласну народознавчу роботу етнічним змістом, вчителю слід формувати у молодших школярів основи того етнічного світогляду, який стане фундаментом національного становлення особистості.

Відомо, що Україна історично склалася й існує як багатонаціональна держава, її територію населяють представники різних етнічних груп. Оскільки складні процеси, що відбуваються в суспільстві, невіддільні від молодих поколінь, то існує необхідність формування толерантного ставлення дітей до представників інших національностей. Відтак необхідно сформувати певний комплекс знань, таких як місце і роль українців та представників інших національностей, що населяють Україну, в житті держави, збереження й передача етнокультурних надбань поколінь та ін. Тому специфіку формування ціннісного орієнтування молодших школярів у народознавчому матеріалі ми розглядаємо у контексті полікультурного підходу, що передбачає формування у молодших школярів почуття толерантності.

На думку О.Савченко, у педагогічному контексті виховання толерантності має на меті сформованість у свідомості вихованців намірів і умінь безконфліктного життя в класі, родині, суспільстві, поваги до прав і свобод кожної особи. Безпосередньо шкільна освіта має значний потенціал виховання дітей у дусі толерантності як незамінної основної цінності їх розвитку і соціалізації. Основними умовами виховання толерантності дослідниця вважає: правове виховання; повага до відмінностей різних народів; розуміння цінності різноманітності і взаємодоповнюваності різних культур [11, с. 15].

Для того, щоб досягти високого результату у процесі позакласної народознавчої роботи, вчителю необхідно наповнити зміст виховної роботи, її форми та методи етноелементами. Адже завдяки такій роботі засвоюється досвід, форми поведінки старших поколінь, оціночні судження; формується певне ставлення до оточення, до себе; розвивається дружба, товаришування, взаємодопомога, любов до батьків, до вулиці, школи, рідного міста, природи і ін. На основі цього дитина починає виявляти самостійність, свідомість у ставленні до навколишнього світу та людей, до моральних норм суспільства. В силу вікових та психологічних особливостей, життєвий та моральний досвід ставлення учнів до суспільства, до Батьківщини, до своєї країни обмежений. Тому позакласна народознавча робота є тією ланкою виховного процесу, яка забезпечить формування етнічного світогляду учнів початкової школи на найвищій цінності та вартості рідного народу.

Наступною умовою формування ціннісного орієнтування молодших школярів у народознавчому матеріалі ми вважаємо **особистісну орієнтацію позакласної народознавчої роботи з молодшими школярами в контексті її аксіологічних домінант.**

У ході нашого дослідження ми з’ясували, що методика позакласної виховної роботи з народознавства є глибоко індивідуалізованою і спрямована на розвиток творчих здібностей безпосередньо кожного школяра. Тому організацію позакласної народознавчої роботи з метою формування ціннісного орієнтування молодших школярів на найвищі національні вартості доцільно розглядати у контексті особистісно зорієнтованого підходу з урахуванням її аксіологічних домінант.

Переконливою для нашого дослідження є думка І.Беґа про те, що виховувати особистість прагнуть усі педагогічні системи, незалежно від тих методів, на яких вони ґрунтуються. Проте особистісно зорієнтовані виховні технології започатковують і підтримують уявлення вихованця про себе як особистість, що спонукає до виникнення і розвитку у дитини особистісного самовизначення як здатності визначати й реалізовувати ціннісну ієрархію своєї життєдіяльності, вміння переосмислювати власну моральну сутність залежно від конкретної культурно-історичної ситуації [2, с.197-201].

Виходячи з того, що особистісно зорієнтований потенціал позакласної народознавчої роботи містить високоефективні ідеї, принципи та методи, доступні та емоційно насичені засоби, прийоми та форми роботи з учнями, залучаючи школярів до народознавчої діяльності у виховній роботі, потрібно наповнювати її гуманістичним змістом (І.Бех, В.Білоусова, В.Вербицький, В.Гнатюк, І.Зязюн, Карпенчук, Б.Кобзар, В.Красновський, А.Сидорків та ін.). Проведенню її завжди має передувати пізнавальна діяльність учнів, завдяки якій вони дізнаються про гуманістичну суть традицій та життя українців, про їхні обряди. У своїй роботі з учнями потрібно обирати лише ті методи і форми, проводити такі виховні заходи, які були б чимось новим, своєрідним і викликали інтерес кожного школяра. Необхідно викликати, передусім інтерес до справ, залучити кожного учня до посильної участі у підготовці, організації та проведенні народознавчої роботи, обирати нестандартні рішення проблемних ситуацій, ситуацій співвіднесення морального вибору тощо; інтегрувати форми і методи, спрямовані на виховання гуманної поведінки учня.

Аксіологічний підхід до позакласної народознавчої роботи передбачає реалізацію належного ціннісного забезпечення всіх виховних впливів на дітей. Адже виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості, її світогляду, громадянської позиції, що забезпечує формування в учнів не лише системи знань, але й системи ціннісних орієнтацій на найвищі людські цінності, серед яких чільне місце посідає любов до Батьківщини, її мови та культури.

Проте, формування ціннісного орієнтування молодших школярів у позакласній народознавчій роботі без активної взаємодії сім'ї та школи є неможливим, тому у даному контексті актуальності набуває умова **створення етнічно зорієнтованого освітньо-родинного середовища з метою реалізації позакласної виховної роботи**. Адже провідна роль у формуванні ціннісних орієнтирів дитини належить сім'ї, яка відповідає за її етнонаціональний, моральний, духовний розвиток.

Оскільки першими вихователями дітей є їхні батьки, то створення етнічно зорієнтованого освітньо-родинного середовища з метою реалізації позакласної виховної роботи має розпочинатися із взаємодії виховних впливів сім'ї та школи. Як зазначають Г.Кіт та Г.Тарасенко, сім'я є невисипуючою хранителькою моральних чеснот, національних звичаїв та традицій, невтомною плекальницею родоводу, національною гордістю кожного народу, нації. Лише у сімейних традиціях закріплюється багаторічний досвід, акумулюється досвід родинного виховання [5, с. 135]. Тому активна співпраця родини та школи, що базується на етнічному підґрунті, здатна виплекати якнайсприятливіші передумови для реалізації позакласної народознавчої роботи. Великий внесок у розробку проблем родинного виховання, що ґрунтується на етнічній зорієнтованості освітньо-родинного середовища, зробив видатний український учений М.Стельмахович. У своїх працях він постійно звертався до ідей народної педагогіки, її заповідей та ідеалів. “Національне родинне виховання, – підкреслював учений, – базоване на українознавстві, сприяє піднесенню національної самосвідомості учня, формуванню сукупності уявлень про власну націю, її самобутність, історичний шлях, місце серед інших етносів (націй)” [13, с.31]. Цієї ж думки дотримуються П.Кононенко та Т.Усатенко, зазначаючи, що родина виховує члена держави, нації, школа – розвиває його. Оскільки історичний досвід свідчить, що сама родина не може виховати особистість, то це можливо здійснити лише в тісному зв'язку зі школою [7, с.131].

На думку В.Постового, саме українська сім'я виявилась найбільш стійким, соціально й духовно значущим елементом у національному вихованні особистості. Адже родина у складних процесах національного відродження зуміла зберегти тисячолітню культуру народу, з глибин якої проглядається його етногенез. У цій нелегкій боротьбі вижила національна ідея народу, яка є основою творення змісту сімейного й соціального виховання дітей в нових умовах України [9, с. 186].

Висновки. Проблема формування ціннісного орієнтування учнів початкових класів у позакласній народознавчій роботі посідає в сучасній педагогічній науці одне з провідних місць. Тому ефективність і результативність виховної роботи в школі першого ступеня значною мірою залежить від правильно обраних педагогічних умов, що відповідають сучасній методології виховання молодих поколінь у контексті національного спрямування вітчизняної системи освіти:

етнізація змісту, методів і форм позакласної народознавчої роботи з молодшими школярами в контексті полікультурного підходу;

особистісна орієнтація позакласної народознавчої роботи з молодшими школярами в контексті її аксіологічних домінант;

створення етнічно зорієнтованого освітньо-родинного середовища з метою реалізації позакласної виховної роботи.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001 – 283 с.-(Мастера психологи ГГЛ. ред. У.В. Усманцов).
2. Бех І.Д. Виховання особистості: в 2 кн.: навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. і доп./О.Вишневський – К.: Знання, 2008. – 566 с.
4. Ігнатенко П. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем/П.Ігнатенко // Педагогіка і психологія.-1997. –№ 1.- С. 118-123.
5. Кіт Г.Г. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів./Г.Г. Кіт, Г.С.Тарасенко. – Вінниця: ПП „Едельвейс і К”, 2008. – 302 с.
6. Кобрій О.М. Методика позаурочної діяльності: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів /О.М.Кобрій, М.М.Чепіль. – Дрогобич: Відродження, 1999. – 150 с.
7. Кононенко П. Концепція української національної школи – родини //Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції /П.Кононенко, Т.Усатенко. – К.: Школяр, 1997. – С. 123–133.
8. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – № 6. – 2000. – С. 4-6.
9. Постовий В. Ціннісні орієнтації української сім'ї (Історико-педагогічний аспект) / В. Постовий // Педагогіка і психологія. - №1.-1997. – С.118-123.
10. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання /Ю.Руденко. – К.: Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.
11. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.
12. Семез А. Виховання людини у творчості В.Сухомлинського /А.Семез //Початкова школа. – 1998. – № 7. – С. 40-41.
13. Стельмахович М. Українська родинна етнопедагогіка – наука про взаємини батьків і дітей / М.Стельмахович // Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей / С.Карпінєць, Б.Кіндратюк, Л.Ковальчук та ін./ За ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.

УДК 372

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

І.Д.Савченко

***Анотація.** У статті розглядаються основні підходи до забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу і початкової школи у галузі формування логіко-математичної компетенції.*

***Ключові слова:** дошкільний навчальний заклад, початкова школа, наступність, неперервність, логіко-математична компетенція.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные подходы к обеспечению преемственности дошкольного учебного учреждения и начальной школы в сфере формирования логико-математической компетенции.*

***Ключевые слова:** дошкольное учебное учреждение, начальная школа, преемственность, непрерывность, логико-математическая компетенция.*

***Summary.** In the article is examining the main approaches to provision the cooperation between the pre-school and primary school in the sphere of formation logically-mathematical competence.*

***Key words:** pre-school, primary school, succession, continuity, logically-mathematical competence.*

Постановка проблеми. Перехід дитини з дитячого садку у школу є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим навієє ностальгію за звичним життям у дитячому садку, часто породжує стресові стани. Тому дитині дуже важливо усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а

все те, що чекає дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опанувала вона раніше. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому. Все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Зараз у ряді дошкільних освітніх установ виникає негативна тенденція дублювання цілей, завдань, форм і методів початкової школи. Зміст дошкільної освіти будується у «шкільній логіці» – логіці майбутніх навчальних предметів. Практикується раннє навчання дітей письма, читання, ускладненої для дошкільників математики тощо. Створюється неправомірна диспропорція у провідних змістовних лініях освіти, що полягає в перевазі пізнавального розвитку над художньо-естетичним, фізичним і соціально-особистісним. Гра й інші специфічні для цього віку види діяльності витісняються заняттями, які стають домінуючою формою навчання та виховання. При цьому ігноруються об'єктивні вікові закономірності розвитку дитини, характерні для дошкільного віку, а отже, й інтереси самої дитини.

Аналіз останніх досліджень. Проблема навчання математики в наш час набуває дедалі більшого значення. Це пояснюється, насамперед, бурхливим розвитком математичної науки у зв'язку з проникненням її у найрізноманітніші галузі знань. Підвищення рівня творчої активності, проблеми автоматизації виробництва, моделювання на обчислювальних машинах тощо передбачають наявність у працівників більшості сучасних професій досить розвинутого вміння чітко й послідовно аналізувати процеси, що вивчаються. Тому навчання в дитячому садку спрямоване, насамперед, на виховання у дітей звички до повноцінної логічної аргументації всього, що нас оточує.

Досвід навчання свідчить про те, що розвиток логічного мислення у дошкільників найбільшою мірою відповідає вивченню початкової математики. Для математичного стилю мислення характерні чіткість, стислість, розчленованість, точність і логічна послідовність міркувань, уміння користуватися символікою. У зв'язку з цим перебудовано зміст навчання математики в школі та дитячому садку. Природно, що основою пізнання є чуттєве сприйняття, набуте з досвіду та спостережень. У процесі чуттєвого пізнання формуються уявлення – образи предметів, їхніх ознак, відношень.

Перехід дитини з дошкільного на шкільний рівень освіти є комплексною проблемою, дослідженню якої присвячені праці М.Безруких, А.Белошистої, В.А.Енгер, Л.Венгер, Н.Виноградової, Л.Виготського, В.Мухіної, З.Шабаліної і ін.

Метою цієї статті є спроба визначення основних напрямків здійснення наступності у формуванні логіко-математичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку та учнів перших класів загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. Наступність – різнобічний процес. З одного боку – дошкільний рівень, який зберігає цінність дошкільного дитинства, формує особисті якості дитини, стає основою успішного шкільного навчання. З іншого боку – школа як наступник не буде своєю роботою з нуля, а розвиває досягнення дошкільника і спрямовує педагогічну діяльність, розвиваючи накопичений дошкільником потенціал.

Наступність між дошкільною і початковою ланками освіти на сучасному етапі розглядається як одна з умов безперервної освіти дитини.

Необхідність наступності в роботі пов'язаних між собою ланок навчання, обґрунтована в працях Я.Коменського, Й.Песталоцці, К.Ушинського, С.Русової. На початку ХХ ст. Н.Лубенець стверджувала, що починати виховання дітей зі школи – означає зводити будівлю на піску і без фундаменту. Своєрідним уточненням цього положення є міркування Є.Тихеєвої, яка вважала, що старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок.

У сучасних дослідженнях проблеми наступності в навчанні й вихованні виокремилось кілька напрямів. Перший із них відображений у дослідженнях О.Блауса, Ш.Ганеліна, С.Годника, Б.Гершунського, В.Сенько та пов'язаний із вивченням ролі наступності в цілісному педагогічному процесі.

Другий напрям досліджень присвячений вивченню наступності між такими ступенями безперервної освіти, як дошкільні виховні установи та початкова школа (О.Аніщенко, М.Костікова, О.Шабаліна та ін.).

Третій напрям пов'язаний із вивченням предметної наступності між різними ланками загальної освіти (П.Олійник, Є.Павлютенков, І.Самойленко та ін.), між загальноосвітньою та професійною школами (О.Батаршев, В.Башарін, Ю.Кустов та ін.).

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Наступність передбачає узгодження основних компонентів навчально-виховного процесу, а саме: узгодження завдань і змісту програмового матеріалу; узгодження методів, організаційних форм, кінцевих результатів діяльності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку; готовність педагогічних працівників до забезпечення наступності; організація спільних форм діяльності дошкільників і учнів. Отже, педагогічна сутність наступності розглядається у таких аспектах: змістовому (зв'язок у завданнях, формах і методах організації навчально-виховного процесу) та організаційному (умови навчання і виховання старших дошкільників і першокласників шестирічного віку, співпраця вихователів, вчителів, батьків [1, с.3-4].

Наступність – це не що інше, як опора на пройдене, використання і подальший розвиток учнівських знань, умінь і навичок. Вона означає розширення й поглиблення цих знань, усвідомлення вже відомого, але на новому, вищому рівні. Наступність дає змогу в комплексі вирішувати пізнавальні, виховні і розвиваючі завдання. Вона виражається в тому, що кожна нижча ланка перспективно націлена на вимоги наступної. Психологічні дослідження М.Поддякова, Н.Непомнящої свідчать про можливість дітей у активнішому розвитку аналітико-синтетичної діяльності, усіх форм мислення. Цього можна домогтися науково обгрунтованою корекцією як змісту, так і методів навчання.

З нашої точки зору, безперервність і наступність у реалізації змісту освітніх програм є найбільш ефективним засобом забезпечення наступності між двома важливими ланками освіти: дошкільною і початковою.

Психолого-педагогічні дослідження останніх років дали змогу істотно вдосконалити зміст навчання дошкільників, зокрема, математики. Концепція побудови Базової програми розвитку дитини «Я у Світі» передбачала узгодження вимог дошкільної та початкової освіти в галузі формування логіко-математичної компетенції. З погляду авторів програми, дітей слід навчити не лише обчислювати, вимірювати, розрізняти геометричні фігури, орієнтуватись у часі і просторі, а й вчити логічно мислити, розвивати творчі здібності, пізнавальні інтереси. Математичний розвиток дітей складається з двох взаємопов'язаних ліній: логічної, тобто підготовки мислення до способів міркування і власне математичної – формування математичних уявлень [4, С. 16-17].

Проблема наступності між дитячим садком і школою з математики пов'язана з тим, що в більшості програм недостатньо уваги приділяється розвитку саме логічного мислення і пов'язаної з ним логіко-математичної компетенції, на яких практично побудована вся математика. Тому дітям важко справлятися із завданнями, пов'язаними з пошуком різних варіантів вирішення однієї і тієї ж задачі, математично точного вираження своїх думок і так далі.

У Базовій програмі розвитку дитини «Я у Світі» акцент зроблено на логіко-математичному розвитку дошкільнят, тобто йдеться про якісні зміни, які відбуваються з розвитком уміння здійснювати математичні та логічні операції, а саме: класифікацію, серіацію, вимірювання та обчислення [2]. Н.Баглаєва визначила «логіко-математичний розвиток» як якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок розвитку математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій. «Логіко-математична компетентність» – вміння дитини самостійно здійснювати (у межах вікового періоду):

- класифікацію геометричних фігур, предметів, множин;
- серіацію, тобто впорядкування за розміром, масою, об'ємом, розташуванням у просторі й часі;
- обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, висоти, об'єму, маси і часу [1, с.6].

У практичній роботі вихователів та вчителів з метою логіко-математичного розвитку дітей 5-6 років доцільно використовувати нетрадиційні методи навчання математики: моделювання, проблемні ситуації та завдання, завдання з елементами пошуку, задачі-жарти, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом.

Одним з найбільш перспективних методів розвитку мислення є моделювання. Метод моделювання відкриває перед педагогом ряд додаткових можливостей у розумовому вихованні, у тому числі і в ознайомленні з навколишнім світом. У дослідженні, проведеному Г.Белошистою доведено, що головним напрямом організації математичного розвитку дитини дошкільного віку є цілеспрямований розвиток конструктивного мислення, а дитини молодшого шкільного віку – розвиток просторового мислення. Ці види математичного мислення сенситивні вказаному віковому періоду і тому найбільш чутливі до методичної розвиваючої дії педагога [3, с.69-70]. Провідним методом навчання дітей математиці є метод моделювання, з переважним використанням на кожному віковому етапі того виду моделювання, який понад усе відповідає віковим особливостям розвитку мислення і інших пізнавальних процесів. У віці 3-5 років – це конструювання (предметне моделювання), у віці 6-10 років – це поєднання конструювання з графічним моделюванням з

поступовим перенесенням акценту. Такий підхід до вибору провідного методу навчання забезпечує ефективний розвиток прийомів розумової діяльності у дитини (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення і ін.), розвиток практико-орієнтованої інтуїції у застосуванні математичних знань, самостійності у навчально-пізнавальній діяльності і таких якостей математичного мислення, як гнучкість, критичність, активність, цілеспрямованість і ін.

Ми вважаємо за доцільне роботу з використання наочних моделей для формування логіко-математичної компетенції проводити в декілька етапів. Так, на першому етапі роботи з дошкільниками, метою якого є накопичення досвіду практичного використання моделі для виділення властивостей і відношень предметів доцільно використовувати ігри типу «Склади картинку», «Відгадки», «Будиночки-властивості», «Скарби», «Яка крона в дерева?» і ін. Зіставлення в іграх моделей і реальних предметів дає можливість дошкільникам успішно розрізнити, абстрагувати різноманітні властивості предметів, збагнути побудову предмету в єдності його властивостей і відношень. Другий етап роботи спрямований на розвиток у дітей умінь використовувати модель у встановленні відношень, зіставляти, порівнювати реальність і модель. При цьому діти використовують модель як засіб виміру відношень. Метою третього етапу роботи є розвиток у дітей умінь використовувати модель у спільній з дорослим і самостійній діяльності для узагальнення, схематизації уявлень. Цьому допомагають ігри типу «Загальна властивість», «Схожі – не схожі», «Знайди сімейку», «Чарівна фотографія», «Чарівний комп'ютер» і тому подібне. Модель математичного поняття грає роль універсального засобу вивчення властивостей математичних об'єктів. При цьому найбільш доцільним змістом для організації процесу безперервного математичного розвитку дитини дошкільного віку є геометричний матеріал, оскільки модель геометричного поняття або відношення можна побудувати в будь-якому необхідному вигляді (предметному, графічному, символічному) відповідно до цілей навчання, можливостей і особливостей сприйняття дитини в кожен із вказаних вікових етапів. Логічна структурна стрункість геометричного змісту дозволяє збудувати систему необхідних логіко-конструктивних завдань для дітей усіх вікових етапів з метою організації їх математичного розвитку. При цьому така система дозволяє адресувати процес математичного розвитку будь-якій дитині (як математично обдарованій, так і дитині без особливих можливостей у засвоєнні математики). Досвід використання методу моделювання показав її високу ефективність при організації математичного розвитку дітей з різними природними даними: у всіх випадках спостерігалось значне просування дитини шляхом математичного розвитку.

Висновки: Зважаючи на все вищезазначене, ми вважаємо, що метод моделювання якомога краще відповідає особливостям розумового розвитку як дітей старшого дошкільного віку, так і учнів першого класу загальноосвітньої школи. Тому пропонуємо ширше використовувати моделювання в практиці дошкільного виховання, активно застосовуючи цю методику у всіх напрямках дошкільного виховання і початкового математичного навчання. Аналіз змісту математичної освіти дошкільників і молодших школярів довів найбільшу ефективність використання даного методу для забезпечення логіко-математичного розвитку дітей та здійснення безперервності математичної освіти.

Література

1. Баглаєва Н.І. Діагностика логіко-математичних умінь дитини / Н. І. Баглаєва // Палітра педагога. – 1998. – № 3-4. – С. 8.
6. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-9.
7. Белошистая А.В. Дошкольный возраст : формирование и развитие математических способностей / А. В. Белошистая // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 2. – С. 69.
8. Зайцева Л.І. Математична компетентність : диференційований підхід / Л. І. Зайцева // Палітра педагога. – 2004. – № 2. – С. 16.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

І.О.Січко

Анотація. У статті розглянуті особливості використання інноваційних технологій навчання в процесі екологічного виховання молодших школярів.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, екологічне виховання.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности использования инновационных технологий обучения в процессе экологического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, экологическое воспитание.

Summary. Peculiarities of the use of technological education in the process of ecological upbringing of junior pupils are considered in the given paper.

Key words: innovative learning technologies, environmental education.

Актуальність та постановка проблеми. Природне середовище було, є і буде незмінним партнером людини в її повсякденному житті. Ми черпаємо із скриньки природи всі наші багатства. Природа, її краса і велич залишаються нашим головним скарбом, нашою святинею. Екологічна культура – культура всіх видів людської діяльності, так чи інакше пов'язаних з пізнанням, освоєнням і перетворенням природи; складається із знання та розуміння екологічних нормативів, усвідомлення необхідності їх виконання, формування почуття громадянської відповідальності за долю природи, розробки природоохоронних заходів та безпосередньої участі в їх проведенні [1, с. 33-35].

Екологічна культура – складова частина світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства. Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочинатися ще з дитинства, одночасно з засвоєння положень загальної культури. Школа покликана виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища. Початкова школа є початковою ланкою формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєнням екологічних знань молодшими школярами [3, с. 228-233].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему інновацій в педагогічній діяльності розглядали І.Підласий, В.Онушкин, В.Паламарчук. Педагогічну технологію, як певний інструмент навчання й виховання досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці – В.М.Бехтерев, І.П.Павлов, А.А.Ухтомський, С.Т.Шацький, Б.Лихачов, В.Сластьонін, І.Волков тощо.

Мета статті – розкрити особливості використання інноваційних педагогічних технологій у процесі екологічного виховання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Інновація (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. Іноді інновацією вважають використання відомого із незначною модифікацією. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів. У постіндустріальному суспільстві чи не на перше місце виходить інноваційна діяльність у соціальній сфері, яка своїм змістом зорієнтована на людину. Стосується вона освіти, медицини, рекреаційної проблематики. Поняття „інновація” вперше було вжито понад століття в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера (лат. *transfere* – переносу, переміщую) – проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей.

І.П.Підласий розглядає інновації як ідеї, процеси, засоби і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [7, с. 6-9]. В.Паламарчук новацію вважає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновацію – результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практиці – інноватор.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Прагнення

постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Термін „педагогічна технологія” з’явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі. В Україні вперше терміни „педагогічна технологія”, „педагогічна техніка” з’являються у працях В.М.Бехтерева, І.П.Павлова, А.А.Ухтомського, С.Т.Шацького [8, с. 15]. З визнанням педагогічної технології важливим чинником навчально-виховного процесу не припинялися спроби з’ясування її сутності та особливостей. Підходи дослідників до визначення поняття „педагогічна технологія” різноманітні. Наприклад, російський учений Б.Ліхачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [5, с. 34-36]. Російський педагог-новатор І.Волков тлумачить її як опис системи дій учителя та учнів, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу. В.Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу [2, с. 25]. Російський учений В.Сластьонін вбачає в ній закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання [6, с. 89-90].

Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту. Суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елементу до елементу.

При цьому структурний зв’язок технологій та діяльності має такий вигляд: діяльність – потреба – мета – мотив – мотивація – задача – прийом – дія – операція – результат. Технологія виступає як сукупність способів, спрямованих на оволодіння системою знань, досвіду, умінь і практики роботи суб’єктів процесу екологічного виховання молодших школярів [3, с. 231].

При виборі технологій, форм, методів екологічного виховання важливе використання психолого-педагогічних ресурсів у площині розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Мова йде про просвітницьку діяльність. При цьому значну роль відіграє насиченість змісту вправами, які сприяють активізації таких вищих психічних функцій, як мислення, уява на основі відчуття та сприймання. Серед інноваційних методів навчання вчителі початкових класів віддають перевагу методам побудови «Асоціативного куща», технології «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Мозаїка», включають роботу в парах та групах, для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. Лекції, семінари допомагають здійснювати в основному комунікативну та перцептивну функції в роботі зі школярами, тоді як у процесі практичних занять, ролевих ігор, тренінгів пріоритетну роль відіграє інтерактивна функція виховання. Пізнавальні резерви таких занять, які у діагностичній літературі визначені як „активні форми і методи”, пов’язані з тим, що на основі певних змістових і цільових установок переконання формуються через відповідні вправи (операційні установки). Найбільш ефективними і комплексними інноваційними технологіями є інтерактивні.

Зазначимо, що термін „інтерактивна педагогіка” відносно новий: його до наукового обігу ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. У дослідженнях цього вченого визначено мету інтерактивного процесу – це зміна і поліпшення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її. Це дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання [7, с. 8]. Суть інтерактивного навчання у співнавчанні, взаємонавчанні (колективному, груповому, у співпраці), де учень і вчитель – рівноправні, рівнозначні суб’єкти навчання. При інтерактивному навчанні не може бути домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою, а учні вчаться бути демократичними, критично мислити, приймати продумані рішення, спілкуватися з іншими людьми. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, тобто здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище. Інноваційні технології навчання в процесі екологічного виховання сприятимуть кращому відпрацюванню та дотриманню учнів певних моделей поведінки.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Нестандартними формами збереження та покращення знань про екологічну культуру школярів є: урок-інтелектуальна розвага, урок-екскурсія, урок-подорож, урок-гра, урок-семінар, урок-практикум, КВК, ділові ігри та ін.

Інтерактивними можна вважати технології навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дають змогу на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці. На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації (її організовує й постійно стимулює учитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні. Основою інтеракції є принцип багатоваріантної комунікації, яка характеризується відсутністю полярності та мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. На думку О.Пометун, ефективність будь-якої технології багато в чому залежить від того, наскільки правильно обрано спосіб взаємодії, форму комунікації учасників навчального процесу. Часто в існуючій системі освіти основною формою комунікації залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі передає знання учням, а потім вони звітують про отримані знання, знову ж у вигляді монологічних відповідей. При цьому вчитель є своєрідним полюсом, навколо якого концентрується вся комунікація учасників навчального процесу. Таким чином, на практиці реалізується модель односторонньої комунікації [8, с. 29].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз та власний досвід організації й проведення заходів просвітницької діяльності з використанням інноваційних технологій дає право стверджувати, що ефективні інноваційні технології мають достатні можливості, сформовану авторитетну позицію у екологічному вихованні молодших школярів. При цьому важливо пам'ятати, що сучасні інноваційні технології екологічного виховання, зорієнтовані на зміцнення фізичного, психічного, соціального і, найперше, духовного здоров'я, повинні будуватися на стимулюванні позитивних почуттів успіху, оптимізму, віри у свої здібності і можливості.

Література

1. Бенека А. Екологічна освіта: стан і завдання / А. Бенека // Рідна школа. - 1995. - № 6. - С. 33-35.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. - М., 1995. - 288 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка / Н. П. Волкова. - К. : Вид. центр "Академія", 2002. - С. 228-233.
4. Кларин М.В. Педагогические инновации / М. В. Кларин - М., 1989.
5. Лихачев Б.Т. Педагогіка / Б. Т. Лихачев. - М., 1992. - С. 34-36.
6. Педагогика / Сластѣнин В.А. и др. - М., 1997. - с. 89-90.
7. Підласий І.П. Педагогічні інновації / І. П. Підласий, А. І. Підласий // Рідна школа. - 1998. - № 12. - С. 6-9.
8. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [Метод. посіб.] / Пометун О., Пироженко Л. - К.: А.П.Н., 2002. - 136 с.

УДК [378.091.33:004.9]:57/59

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Л.М.Согур

Анотація. У статті розкриваються проблеми та перспективи впровадження інформаційних технологій при викладанні природознавчих дисциплін.

Ключові слова: інформаційні технології, комп'ютерні презентації, природознавчі дисципліни.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы и перспективы внедрения информационных технологий в систему преподавания природоведческих дисциплин.

Ключевые слова: информационные технологии, компьютерные презентации, природоведческие дисциплины.

Summary. The article reveals the problems and prospects of introduction of information in teaching of natural sciences.

Keywords: information technology, computer presented, natural sciences.

Постановка проблеми. Суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін в структурі й галузях діяльності. Більшість змін викликані новими способами створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми існуємо в стані переходу від індустріального століття до інформаційного. Це означає, зокрема, що з кожним днем люди усе частіше і частіше стикаються з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидними проявами інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленість, що виявляють до комп'ютера педагоги, які шукають шляхи адаптації вищої школи до сучасного світу. При цьому головною передумовою успішного розвитку процесів інформатизації суспільства є інформатизація освіти. Тому одним із пріоритетних напрямків психолого-педагогічних і методичних досліджень є впровадження комп'ютерних технологій у процес викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Розробка й упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес в Україні пов'язані з певними труднощами, зумовленими не лише обмеженістю фінансових можливостей, але й недостатністю методичного забезпечення. Проте, згідно з вимогами Болонського процесу входження України до Європейського освітнього простору неможливе без широкого впровадження інформаційно-цифрових засобів у навчання. З використанням комп'ютерної техніки та відповідного методичного забезпечення підвищується ефективність навчального процесу за рахунок його інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної діяльності, надання їй творчого, дослідницького спрямування [2].

В умовах значного зростання кількості нової інформації традиційний навчально-методичний супровід неспроможний забезпечити виконання таких освітніх завдань, як оновлення змісту освіти, особистісну орієнтацію навчання, активізацію розвитку творчих здібностей, умінь і навичок студентів, застосування набутих знань для розв'язання нестандартних завдань. Сучасні комп'ютерні технології дають можливість викладачеві, готуючись до заняття, якісно поліпшити процес викладання матеріалу.

Темпи використання комп'ютера в навчальному процесі зростають з кожним роком. Ще відносно недавно передбачалось, що протягом 10-20 років основні психолого-педагогічні проблеми будуть вирішені й буде створена науково обґрунтована технологія комп'ютерного навчання у ВНЗ. Проте ці проблеми виявились значно складнішими, ніж уявляли собі освітяни, а їх розробка потребує не менше зусиль, ніж створення забезпечення комп'ютерного навчання, тим більше що жодна з існуючих теорій навчання й учіння не може бути використана безпосередньо для цього. У ході такої роботи повинні бути задіяні всі аспекти теорії учіння й, крім того, виникають додаткові проблеми з навчальними функціями комп'ютера.

Із урахуванням всіх цих факторів було виділено дві групи психолого-педагогічних проблем, які є основними у галузі інформатизації навчання.

Перша група пов'язана з теоретичними основами навчання. Ефективність програм, залежить від того, на якому теоретичному фундаменті вони ґрунтуються, які психолого-педагогічні ідеї

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

реалізують. При цьому гостро стоїть питання, що покласти в основу програм – наукові психолого-педагогічні концепції чи особистий досвід авторів. Оптимальним було б компромісне рішення, проте прийняти його важко, а іноді просто неможливо. Адже наукові знання не є продуктом індивідуального досвіду і навіть певною мірою суперечать йому, а досвід окремого педагога складається переважно з інтуїтивних уявлень; із різних переконань та евристичних принципів, які часто виявляються хибними. Натомість більшість творців навчальних програм якраз і не мають достатньої психологічної та педагогічної підготовки й опираються саме на особистий досвід. Тому й програми, створені ними, не завжди відповідають основним психолого-педагогічним вимогам, викликають різку критику викладачів, провокують негативне ставлення до комп'ютерного навчання загалом.

Практична розробка ефективних навчальних програм вимагає вирішення такого комплексу психолого-педагогічних проблем, що його під силу подолати тільки науковому колективу, до якого належать викладачі-предметники, психологи, дидакти, методисти, спеціалісти з обчислювальної техніки та програмування.

І справа вже не у необхідності розв'язання психолого-педагогічних проблем. Головне полягає у тому, що більшість із них, наприклад, проблеми психологічних механізмів навчання й учіння, навчальних впливів, структури, способу управління та ін. – вимагають принципово нового підходу, порівняно з прийнятим в рамках сучасної педагогіки й дидактики. Іншими словами, мова йде не стільки про засвоєння викладачами вже зробленого в цій галузі, скільки про дослідження фундаментальних проблем навчання.

Теоретичним базисом для побудови ефективного комп'ютерного навчання у вищій школі мають стати перевірені часом психологічні теорії й концепції вчених: В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, П.Я.Гальперіна, Н.Ф.Талізінної тощо. При цьому слід мати на увазі, що ці теорії розроблялись безвідносно до комп'ютерного навчання і потребують розвитку закладених у них ідей: передача ряду навчальних функцій машині вимагає ґрунтовнішого дослідження навчального процесу. Наявні теорії навчання повинні відповідати наступним вимогам – бути не лише описовими, але й „приписовими” (вказівки повинні даватись у формі, яка дозволяє їх технологізацію); вони повинні мати точки дотику і кожна з них бути багатоаспектною (це справедливо для взаємодії викладача і студента).

Особливо важлива передумова розробки науково обґрунтованої комп'ютеризації навчання у ВНЗ – це врахування дидактичних теорій учіння та навчальної діяльності. При цьому слід мати на увазі, що багато положень педагогічної психології й дидактики потребують уточнення. І це чітко увиразнилось у ході розробки технологій комп'ютерного навчання.

Другу групу означених проблем, розв'язання яких необхідне для успішного застосування комп'ютера в навчальному процесі, складають проблеми створення обґрунтованої технології комп'ютерного навчання у ВНЗ. Технологія навчання – система засобів, що використовуються для реалізації навчальної діяльності, спосіб функціонування системи. Технологія навчання – це необхідна ланка, що пов'язує педагогічні науки (передусім психологію і дидактику) з практикою учіння. Наукові знання потрібно “технологізувати”, перетворити на інструмент вирішення педагогічних завдань, які виникають у навчальному процесі. На жаль, цим питанням надавалось мало уваги.

Взагалі, психологічні питання побудови діалогу студент – комп'ютер ще недостатньо вивчені, досить складні, вони охоплюють не лише 1)лінгвістичний аспект (вибір мови, побудова текстів повідомлення), але й 2) саму організацію процесу навчання (коли доцільно переривати роздуми студента, на яких етапах припустимі керівні впливи з боку студента), а також 3) зміст діалогу.

Отже, комп'ютерне навчання вимагає вирішення не тільки специфічних проблем, пов'язаних із передачею окремих функцій комп'ютеру, – воно передбачає якісно новий рівень вирішення основних проблем педагогічної психології та дидактики, і вирішити їх можливо лише за умови об'єднання зусиль спеціалістів різного профілю, обов'язково залучивши психологів і дидактів

Комп'ютеризація навчання у ВНЗ надає можливість викладачу для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто проектувати навчальне середовище. Орієнтовані на викладача інструментальні засоби (програми – конструктори занять) дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Викладач одержує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості студента, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи. Програмування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання для обліку та контролю було важливим питанням удосконалення професійної підготовки студентів як у минулому, так і нині. Багатьма програмістами і педагогами-ентузіастами розробляються подібні програми з урахуванням сучасних тенденцій в освіті.

Використання комп'ютера в процесі вивчення курсу «Основи природознавства» спрямоване на розв'язання таких двох типів дидактичних завдань.

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань (надання довідкової інформації, демонстрації тощо).

Комп'ютер, який оснащено технічними засобами мультимедіа, дозволяє використовувати дидактичні можливості відео- і аудіоінформації. Технології мультимедіа не тільки перетворили комп'ютер у повноцінного співрозмовника, а й дозволили студентам, не покидаючи аудиторії, бути присутніми на лекціях видатних учених-біологів, відвідати різні куточки Земної кулі, кліматичні зони, заповідники та ін. Системи гіпермедіа дозволяють пов'язати один з одним не тільки фрагменти тексту, а й графіку, звукозаписи, фотографії, мультфільми, відеокліпи тощо. З цією метою використовуємо електронні довідники, книги, енциклопедії.

Комп'ютерні технології відкривають студентам нові можливості навчання: доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми й методи навчання. Особливо, актуальним є питання реалізації ідеї «педагогіки співпраці». Об'єднання зусиль студентів і викладачів надає можливість якнайкраще розкрити індивідуальні особливості кожної молодої людини, зацікавити її, визначити сутність досліджуваної проблеми, досягти взаєморозуміння. Під час вивчення курсу «Основи природознавства» студенти залучаються до створення комп'ютерних презентацій, які використовує на лекціях викладач для демонстрації різноманітності рослин або тварин. Під час вивчення тем, які виносяться на самостійне опрацювання, студенти мають можливість подивитись в комп'ютерному класі презентацію з мовним супроводом. Ми розробили такі презентації в якості ілюстрації. Ця презентація є ілюстрацією до навчального посібника «Ботаніка. Курс лекцій» [3]. Такі комп'ютерні презентації планується створити для тем з зоології, які виносяться для самостійного опрацювання [4].

2. Широкі можливості і перспективи надаються в *експертних навчальних системах (ЕНС)*. ЕНС забезпечують контроль рівня знань, умінь і навиків із діагностикою помилок студента і оцінкою достовірності контролю. Орієнтуючи студента на самостійну роботу, ЕНС стимулюють пізнавальну діяльність студентів, підвищують мотивацію навчання за рахунок варіативності самостійних робіт і можливості самоконтролю.

У своїй практиці викладачі часто використовують комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, що дозволяє автоматизувати рутинну роботу з перевірки знань студентів. До них можна віднести навчальні та контролюючі програми, тренажери, інтерактивні середовища, віртуальні лабораторії тощо, їх важливість у підвищенні мотивації студентів до навчання та активізації пізнавальної роботи доведена багатьма дослідниками (О.Співаковський, Ю.Триус, В.Биков, М.Жалдак, Р.Гуревич, М.Кадемія, Л.Брескіна та ін.), їх допомога у розвантаженні викладача також очевидна і зрозуміла [1].

Ефективним є використання комп'ютера для контролю знань студентів. Такий спосіб контролю дуже економить час викладача, оскільки у комп'ютерному класі можна одночасно опитувати 10-12 студентів. Нами була створена комп'ютерна програма, яка містить 100 тестів з теми «Покритонасінні». Для кожного студента комп'ютер обирає 14 тестів з 100, оцінює відповідь студента, підраховує загальну кількість балів, кількість спроб відповідей і оцінює знання студента.

Тестування має переваги і недоліки. Перевагами є:

- об'єктивність і справедливість оцінки знань студентів;
- виключення емоційних стресів і перевантаженість студентів;
- виключення суб'єктивного фактора з боку викладача;
- порівняння оцінок з однієї дисципліни з іншими, що дозволяє одержати об'єктивний матеріал про рівень підготовки студентів і якість викладання;
- можливість заощадження часу як викладачів, так і студентів.

Недоліками методу є:

- висока трудоемкість розробки тестів;
- можливість угадування студентами правильних відповідей;
- можливість помилкової оцінки.

Теоретичну психолого-педагогічну концепцію використання комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі Вузу можна сформулювати у вигляді коротких тез:

1. Комп'ютер – це не просто ще один технічний засіб навчання, це партнер людини.

2. Комп'ютер повинен надавати можливість для реалізації власної творчої ініціативи та діяльності як викладачу, так і студенту.

3. Комп'ютер виступає і як засіб навчальної діяльності, і як засіб розвитку студента.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

4. Робота з персональним комп'ютером повинна бути організована, в основному, індивідуально.
5. Комп'ютерне навчання поєднує виховні, розвивальні, навчальні функції.
6. Використання персональних комп'ютерів дає змогу реалізовувати індивідуальний та диференційований підхід повною мірою.

Загалом, комп'ютер має значні резерви підвищення ефективності навчання у ВНЗ:

- новизна роботи з комп'ютером викликає у студентів інтерес, посилює мотивацію учіння;
- колір, графіка, мультимедіація, музика, відео значно розширюють можливості викладання навчального матеріалу;
- стимулюється рефлексія та аналіз своєї діяльності завдяки тому, що вони можуть одержувати наочне зображення наслідків своїх дій;
- з'являється можливість залучати студентів до дослідницької роботи;
- відкривається доступ до баз даних та інформаційних фондів, що дозволяє швидко одержувати потрібну інформацію;
- забезпечується індивідуалізація навчання;
- комп'ютери розширюють можливості програмованого навчання: дозволяють викладати матеріал у певній послідовності, регулювати його обсяг і складність відповідно до Індивідуальних можливостей студентів і забезпечувати поточний зворотній зв'язок;
- використання комп'ютера дозволяє підвищити об'єктивність оцінювання знань студентів.

Висновки. Таким чином, нами розроблена та обґрунтована методика використання інформаційних технологій у природничій підготовці майбутнього вчителя початкових класів, яка сприяє значному поліпшенню засвоєння студентами навчального матеріалу з найскладніших тем, підвищенню якості знань студентів, рівня самопідготовки й самовдосконалення в галузі природничої освіти.

Література

1. Гуревич Р.С. Впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес закладів освіти / Р. С. Гуревич. – Вінниця: ВДПУ, 1999. – 30 с.
2. Осадчий В.В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання. Інформаційні технології в освіті / В. В. Осадчий / Збірник наукових праць. Вип. 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – с.90-94.
3. Согур Л.М. Ботаніка. Курс лекцій / Л. М. Согур – К.:Фітосоціоцентр, 2001. – 287 с.
4. Согур Л.М. Зоологія. Курс лекцій / Л. М. Согур – К.:Фітосоціоцентр, 2004. – 308 с.

УДК 373.2.02:502

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

О.С.Соколовська

***Анотація.** В статті розкриваються педагогічні умови та методика використання дидактичної гри як засобу формування екологічної культури дітей старшого дошкільного віку.*

***Ключові слова:** екологія, культура, гра, дидактична гра, екологічна культура.*

***Аннотация.** В статье раскрываются педагогические условия и методика использования дидактической игры как средства формирования экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** экология, культура, игра, дидактическая игра, экологическая культура.*

***Summary.** In the article the pedagogical conditions and the methodology of using a didactic play as a mean of forming primary schoolchildrens ecologic culture are viewed.*

***Key words:** ecology, culture, play, didactic play, ecologic culture.*

Актуальність та постановка проблеми. Необхідність формування екологічної культури зумовлена наявністю світовою екологічною кризою, причина якої криється у практичній діяльності людини, що обумовлена її антропоцентричною свідомістю. Основи свідомого ставлення особистості до світу природи закладаються в дошкільному дитинстві, що підтверджує вагомість використання цього сензитивного періоду для формування екологічної культури особистості. У законі «Про

дошкільну освіту» її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільних навчальних закладів у виборі завдань та змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не стільки озброювати їх певною сумою знань, скільки відкривати перед ними «науку життя», яка сприяла б формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки. Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти в Україні до кінця дошкільного періоду у дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи.

Аналіз досліджень з даної проблеми. Вплив природи на формування особистості розкрито в роботах Я.Коменського, Д.Локка, Й.Песталоцці, С.Русової, Ж-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Є.Фльориної. Сучасні дослідники цієї проблеми С.Дерябо, Г.Пустовіт, В.Ясвін підкреслюють необхідність формування екоцентричного типу екологічної свідомості як регулятора діяльності людей у природі. Н.Горопаха, Н.Глухова, Н.Кот, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, Н.Рижова, Н.Яришева зазначають, що основи екологічної культури закладаються в дошкільному дитинстві. Екологічна свідомість виступає головною складовою екологічної культури, формування засад якої дослідники визначають метою екологічного дошкільного віку.

У філософських і педагогічних дослідженнях екологічна культура розглядається як одна з фундаментальних загальнолюдських цінностей, суть якої полягає у врегулюванні науковими, етичними, художніми засобами системи екологічних відносин, в перетворенні негативних проявів, ведучих до екологічної кризи, в позитивну діяльність (В.Вернадський, Е.Гиросов, В.Іванов, Б.Іогансен, І.Зверев, Ю.Марков, Н.Мойсеєвий, І.Суравегіна, А.Сидельковський).

В даний час вимоги екологічної вихованості і культури стають невід'ємними якістьми загальної культури особистості. Все більше уваги приділяється екологічній освіті, формуванню екологічної свідомості, екологічної культури.

Актуальність проблеми формування екологічної культури в дошкільному віці, наявність суперечностей між завданнями і технологіями екологічного виховання дошкільників, потребами і станом розвитку практики екологічної культури, можливістю і необхідністю формування у старших дошкільників початкових екологічних уявлень як основи екологічної культури, розвитку екологічної свідомості та позитивного емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи, необхідність використання для цього процесу різних засобів з метою підвищення його ефективності зумовили вибір теми даного дослідження.

Мета статті: представити теоретичне обґрунтування й практичну перевірку педагогічних умов та методики використання дидактичних ігор як засобу формування екологічної культури дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння механізму виховання екологічної культури у дітей дошкільного віку засобами дидактичної гри проаналізуємо поняття: «екологія», «культура», «екологічна культура», «гра», «дидактична гра», виявимо особливості екологічної культури і її відмінності від культури загальної.

Термін «екологія» в наш час став широко відомим і загальнозживаним. На початку ХХ століття його знали лише вчені-біологи, а в 60-х роках, коли розвинулась глобальна екологічна криза як криза у відносинах людини з середовищем існування, виник екологічний рух, що набуває все більшого розмаху. На рубежі третього тисячоліття екологічні ідеї набули політичного звучання і екологічний імператив став визначати розвиток матеріального виробництва і культури суспільства в цілому. Екологія стала для всього людства не лише наукою, але й способом мислення, поведінки, реальністю дій. Вона стала однією зі сторін гуманізму, що включає в себе духовність, розуміння єдності людини з природою, високу культуру та інтелект.

Поняття «культура» складне і багатозначне. У вітчизняній науковій літературі існує безліч визначень культури, що розкривають різні аспекти і основні підходи до її аналізу. Одні вчені розуміють культуру як творчість (Ю.Вишневський, Н.Злобін, С.Савельєв); інші розглядають її з погляду системно-технологічного підходу (В.Давидович, М.Каган, М.Овчинникова); у дослідженнях Л.Кертмана, Б.Яковлева культура трактується як духовне життя суспільства.

В різноманітті підходів до визначення поняття «культура» простежується загальний зміст: культура нерозривно пов'язана з природою. Учений В.Кутирев розглядає культуру як специфічну діяльність по перетворенню природи. На його думку, людина перетворює природне середовище на штучне, однак основою цього процесу всеодно є природа.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

На наш погляд, найбільш правомірна позиція тих учених (В.Килле, М.Ковальзон, Л.Коган, В.Межуєв), які під культурою розуміють специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представленій в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установ, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, один одного. Цей підхід до культури цінний тим, що в її зміст включається сукупність відносин людей до природи.

Н.Храменков підкреслює, що екологічна культура суспільства і екологічна культура особистості по суті схожі. Вони співпадають по структурі (екологічна діяльність, екологічні потреби і здібності, екологічні відносини), але не співпадають за об'ємом, масштабом, ступенем розвиненості перерахованих елементів. Пріоритет, на думку ученого, залишається за екологічною культурою суспільства, оскільки тільки **СУСПІЛЬСТВО** володіє можливостями здійснювати виховання, освіту і навчання людей, направляючи екологічний розвиток особистості до її екологічної культури.

Формування основ екологічної культури дітей вимагає розвитку у них не тільки конкретних знань і умінь, але і загального розуміння природи, заходи відповідальності за життя в конкретному місці і на планеті в цілому. Нові концепції освіти виділяють принципові напрями зміни характеру екологічної освіти дошкільників, коли їх розвиток відбувається як становлення різноманітних видів людської діяльності і, перш за все, провідній (В.Давидов, Л.Леонт'єв, Д.Ельконін), породжується специфічна для даного віку внутрішня позиція дитини (Л.Божович), з'являються новоутворення і стереотипи поведінки особи, направлені на активне орієнтування в ситуації (П.Гальперін).

Вивчення стану проблеми екологічної культури у педагогічній науці продемонструвало, що значна кількість досліджень у дошкільній педагогіці присвячена систематизації знань про природу (Л.Буркова, Т.Земцова, Л.Маневцова, Л.Мищик, С.Ніколаєва, А.Федотова, Т.Христовська, І.Хайдурова). В контексті нашого дослідження особливе значення мають роботи, присвячені формуванню у дітей дошкільного віку бережливого (В.Грецова), дбайливого (М.Ібраїмова, Г.Марочко, З.Плохій), свідомого (І.Комарова), ціннісного (М.Роганова) ставлення до природи. Історичний аналіз проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку засвідчив, що методологічні засади її розв'язання закладено у працях Я.Коменського, Й.Песталоцці, К.Ушинського. Вони визначили багатогранність впливу природи на особистість дитини, що фактично відповідає системному підходу до розуміння сутності та значення природи.

Теоретичні основи екологічного виховання дошкільників представлені в різних психолого-педагогічних дослідженнях І.Зверева, В.Ігнатової, Н.Глазачева, Б.Ліхачева, П.Саморукової, І.Суравегіної, І.Хайдурової. Результат екологічного виховання більшість дослідників бачать у сформованості екологічної культури. Проблемою вивчення формування екологічної культури у дітей займалися педагоги і психологи Н.Виноградова, Я.Іванова, Н.Дежнікова, І.Зверев, С.Ніколаєва, Н.Рижова, І.Снітко, В.Ясвін.

Отже, екологічна культура – це виховання емоційної естетичної культури, в яку входять: пробудження у дітей інтересу до природи, рослин, тварин, до самого себе; освоєння елементарних природознавчих знань про рослини і тварин; залучення дитини до елементарної праці для створення сприятливих умов для життя живих істот, формування елементарних уявлень про природу, як про найбільшу цінність, розуміння її недоторканості, виховання у дитини елементарного відчуття за все живе.

В період дошкільного дитинства в процесі цілеспрямованої педагогічної взаємодії у дітей доцільно формувати основи екологічної культури – усвідомлено-правильне ставлення до явищ, об'єктів живої і неживої природи, які складають їхнє безпосереднє оточення в цей період життя. Це, зокрема, зазначено в Концепції екологічної освіти України, де серед завдань дошкільного виховання визначено формування основ екологічної культури, морально-ціннісної орієнтації особистості. Цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістичних ціннісних орієнтирів щодо природи.

Дошкільний вік – сприятливий для формування екологічної культури, адже саме у цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі. Особливої уваги потребують діти старшого дошкільного віку, оскільки у них починають формуватися основи наочно-дійового та наочно-образного типів мислення. Старші дошкільники здатні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу. Діти цього віку мають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з природою. Дослідження провідних науковців сучасності (Л.Артемової, А.Богуш, З.Борисової, Н.Виноградової, Н.Лисенко, С.Ніколаєвої, З.Плохій, Т.Поніманської, Н.Яришевої) засвідчують, що ефективними формами та методами ознайомлення з природою є ті, що забезпечують чуттєве

сприймання, наочно знайомлять дітей з живою природою, дають чіткі уявлення про навколишній світ і сприяють формуванню екологічної культури дітей дошкільного віку.

У дошкільній освіті й до сьогодні ведуться пошуки ефективних технологій для формування екологічної культури, проте підхід до проблеми поки не знайдений. Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що використання переважно вербальних методів при ознайомленні дітей з природою приводить до формування екологічних знань. Але при цьому дошкільникам важко встановити зв'язок між причинами і наслідками, діти не можуть застосувати знання в практичній діяльності.

Найбільш адекватними поставленому завданню, як з погляду дидактики, так і з урахуванням психологічних особливостей дошкільників, є **гра**. В процесі гри розвиваються духовні і фізичні сили дитини, її увага, пам'ять, уява, спритність. Крім того, гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду.

Гра – самоцінна діяльність для дошкільника, що забезпечує йому відчуття свободи, підвладності речей, дій, відносин, що дозволяє найповніше реалізувати себе «тут» і «тепер», досягти стану повного емоційного комфорту, стати причетним до дитячого суспільства, побудованого на вільному спілкуванні рівних. Найбільш повно досліджено і розроблено в дошкільній педагогіці дидактичні ігри (Л.Артемова, Л.Венгер, З.Михайлова, С.Новосьолова, О.Сорокіна, О.Усова, О.Янківська).

Дидактична гра – явище багатопланове і складне. Це і метод навчання, і самостійна діяльність дошкільників, і засіб всебічного розвитку особистості. Вона входить у цілісний педагогічний процес, не ізольована від інших форм, засобів навчання і виховання.

Дидактична гра – це навчальна гра, вона використовується у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу для закріплення і уточнення знань дітей про довкілля. Учені визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних. Дидактичні ігри екологічного змісту розширюють уявлення дітей про взаємодію людини і природи, діяльність людей в природі, взаємозв'язки, що існують в природі, сприяють вихованню емоційно-ціннісного ставлення до природи, виробленню навичок культури поведінки в навколишньому природному середовищі.

Питання використання дидактичних ігор у дошкільному навчальному закладі вивчалися рядом дослідників (В.Аванесова, А.Бондаренко, Л.Венгер, А.Смоленцева, Е.Удальцова). Були встановлені функції дидактичних ігор, визначено їх місце в педагогічному процесі дошкільного закладу, виявлені особливості і специфіка дидактичних ігор, розроблений зміст ігор з різних розділів навчально-виховної роботи, методи і прийоми керівництва ними з боку вихователя.

За характером використовуваного матеріалу дидактичні ігри умовно діляться на ігри з предметами, настільно-друковані ігри і словесні ігри.

Дидактична гра як метод формування екологічної культури – це гра, спеціально організована вихователем і включена в процес пізнання природи і взаємодії з нею. Таку форму повчальної гри вихователя з дітьми, що має певну дидактичну мету, тобто ігрову повчальну ситуацію, характеризує те, що вона: має короткий і нескладний сюжет, побудований на основі життєвих подій або казково-літературного твору, який добре знайомий дошкільникам; у грі використовуються необхідні іграшки, атрибутика; для неї спеціально організовується простір і наочне середовище; у зміст гри закладені дидактична мета і виховне завдання, яким підпорядковані всі її компоненти – сюжет, рольова взаємодія персонажів; гру проводить вихователь: оголошує назву і сюжет, розподіляє ролі, бере одну роль на себе і виконує її впродовж всієї гри, підтримує уявну ситуацію відповідно до сюжету; вихователь керує всією грою: стежить за розвитком сюжету, виконання ролей дітьми, рольових взаємин, насичує гру рольовими діалогами і ігровими діями, через які здійснюється дидактична мета [8, с.7].

Таким чином, у структурі дидактичних ігор виділяються такі структурні елементи: дидактичне завдання, ігрові правила, ігрові дії, висновок або закінчення гри. Дидактичне завдання визначається метою повчальної і виховної дії, формулюється педагогом і відображає його повчальну і виховну діяльність. Правила гри обумовлені пізнавальним змістом, ігровими завданнями та ігровими діями.

Підбір і введення в педагогічний процес ігор екологічного змісту проводиться так, щоб спираючись на досвід, що є у дітей, поступово і послідовно розширювати уявлення дітей про живу природу, учити їх використовувати наявні знання для розширення ігрових завдань, розвивати і удосконалювати такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація. Ігри з ознайомлення з рослинним і тваринним світом можна розподілити на групи за дидактичними завданнями.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Ігри для збагачення екологічних уявлень (про різноманіття і різноманітність природних об'єктів, про рослини і тварин, як живих організмів; про взаємозв'язки в природі (між неживою і живою природою, між об'єктами живої природи); про людину, як частину природи; про культуру поведінки в природі) доцільно проводити з невеликою підгрупою дітей, використовувати їх варіативно, залежно від рівня сформованості екологічних знань дошкільників.

Сама по собі наявність екологічних знань не гарантує екологічно доцільної поведінки особистості. Для цього необхідно ще і відповідне ставлення до природи. Виходячи з цього, слід використовувати ігри, зміст яких безпосередньо спрямований на розвиток у старших дошкільників емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Отже, дидактична гра виступає змістом, формою навчальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Вона сприяє формуванню екологічної культури, яка є основою гармонійного розвитку особистості. Процес ігрової діяльності, в якому діти старшого дошкільного віку відчувають підвищену потребу, дозволяє: забезпечити можливість засвоєння екологічних знань; пробудити інтерес до природи і розвинути ціннісне відношення до неї; формувати мотиви і практичні уміння екологічної діяльності; надати можливості для прояву самостійності, ініціативності, співпраці, відповідальності і здатності ухвалювати правильні рішення; контролю і оцінки результатів власної екологічно орієнтованої діяльності.

Дидактичні ігри використовуються в певній послідовності. Їх ускладнення визначається розвитком умінь дітей – від умінь визначити спосіб дії конкретних предметів до умінь називати спосіб їх використання і призначення, до здатності самостійно загадувати про предмет загадку з описом його функції і призначення і до умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметом і користю від нього, між людиною і природою.

У старшій групі дидактична гра повинна стати однією з найважливіших сходинок у підготовці дітей до школи. Діти цього віку самостійно придумують дидактичні ігри (лото, доміно, різні картинки). У грі «Веселка» діти підбирають наочні картинки за кольорами веселки. У грі «Рибки плавають у річці» діти підбирають рибок відповідно за кольором озера, ставка.

Вихователь дітей старшої групи повинен дотримуватися вимог щодо проведення дидактичної гри. Так, методика проведення дидактичної гри передбачає:

1. Зробити гру цікавою, уникати сухості, зберегти в грі те, що її відрізняло б від занять (бесід, розповідей) і дидактичних вправ. Цікавість повинна полягати в правилах, які спонукають дитину думати. Крім того, широко використовуються такі ігрові елементи, як лічилочка, розігрування фантів, змагання. Розігрування фантів, яким закінчуються більшість ігор, цікаве саме по собі і вимагає від дітей винахідливості, умінь володіти собою, перевілюватися («Перетворися на дідуся», «Стань бджолою», «Сядь на підлогу і встань без допомоги рук»).

2. Правила гри не повинні будуватися так, щоб грали двоє, а інші чекали своєї черги. Активні повинні бути всі: одні загадують, інші відгадують; одні придумують розповіді-небилиці, інші слухають їх і потім викривають і так далі.

Дидактичні ігри можуть проводитися як під час занять (як ціле заняття або частина його), так і в години ігор, а також під час прогулянок, екскурсій, трудової і дослідницької діяльності.

При проведенні різних занять з екологічного виховання, які передбачають формування екологічної культури, використовувалися такі види ігор: гра «Вгадай, який ти звір», «Грибна поляна», гра «Побудуй будиночок тварині», гра «Приготуй ліки», які сприяють збагаченню знань, формуванню відносин, розвитку умінь.

Висновки. Багаторічний досвід роботи з дошкільними навчальними закладами м. Николаєва дозволяє стверджувати, що використання дидактичних ігор екологічного змісту сприяє розширенню екологічних знань дітей, умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі; зростанню інтересу до об'єктів і явищ природно-наочного світу; з'являється бажання дотримуватися норм і правил поведінки в навколишньому середовищі, направлених на збереження цінностей природного світу.

Діти стали добрими, навчилися співпереживати, радіти, хвилюватися, оволоділи навичками догляду за тваринами і рослинами.

У процесі спілкування з природою в ігровій формі у дітей виховується емоційна чуйність, формуються уміння і бажання активно берегти і захищати природу; бачити живі об'єкти у всьому різноманітті їх властивостей і якостей, особливостей і проявів, брати участь у створенні необхідних умов для нормальної життєдіяльності живих істот, що знаходяться у сфері дитячої досяжності, розуміти важливість охорони природи, дотримуватися норм поведінки в природі.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. - 1999. - № 11. - С. 5.
2. Білявський Г.О. Основи загальної екології : [Підручник для вузів] / Г. О. Білявський, М. М. Падун, Р. С. Фурдуй. - Вид. 2-е. - К. : Либідь, 1995. - 240 с.
3. Васина А.К. Практические работы как условие формирования экологических знаний у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / А. К. Васина // Дополнительное образование. - 2003. - № 12. - С. 13.
4. Екологічне виховання старших дошкільників / Упоряд. В.Л. Сухар. - Х.: Ранок, 2009. - 100 с.
5. Заикина Е.А. Игра в экологическом образовании младших школьников / Е. А Заикина // Дополнительное образование. - 2004. - №2. - С. 19.
6. Иванова А.И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду / А. И. Иванова. - М. : ТЦ Сфера, 2003 - 56 с.
7. Игнатова В.А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика / В. А. Игнатова. - Тюмень : ТГУ, 1998. - 196 с.
8. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільний педагог. Навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. - К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. - 400 с.
9. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. По німанська. - К. : Академвидав, 2004. - 456 с.
10. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. школа, 1976. - Т. 2. - С. 417- 654.

УДК 378.013.77:7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ МИСТЕЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Л.В.Старовойт

***Анотація.** У статті розкрито основні психолого-педагогічні передумови, що забезпечують творчий розвиток дітей у процесі трудового навчання; визначено місце і роль уроків трудового навчання у розвитку творчого мислення молодших школярів.*

***Ключові слова:** розвиток, творчий розвиток, творче мислення.*

***Аннотация.** В статье раскрыты основные психолого-педагогические предпосылки, обеспечивающие творческое развитие детей в процессе трудового обучения; определено место и роль уроков трудового обучения в развитии творческого мышления младших школьников.*

***Ключевые слова:** развитие, творческое развитие, творческое мышление.*

***Annotation:** The article is dedicated to development of junior schoolchildren creativity on labour training lessons. The content and peculiarities of creative thinking at the lessons are shown. The basic psychological basis, providing the development of creative thinking at the lessons are separated and revealed. The place and role of labour training lessons in the creative thinking development of junior schoolchildren are defined.*

***Key words:** development, creative development, creative thinking.*

Постановка проблеми. Особливої актуальності на сучасному етапі становлення нашої держави набувають проблеми формування творчої особистості. Сьогодні відчуває гостру потребу у творчих, енергійних, активних особистостях, які вміють самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймають сміливі, нестандартні рішення. Тому проблема творчого розвитку дитини займає одне з провідних місць у системі освіти.

Творча діяльність розвиває почуття дитини. Під час творчої діяльності дитина переживає цілу гаму позитивних емоцій як від процесу, так і від отриманого результату. Творча діяльність сприяє більш оптимальному та інтенсивному розвитку вищих психічних функцій: пам'яті, мислення, сприймання, уваги, уяви. І цілком слушно постають питання про те, як розкрити творчі потенційні сили дитини, як їх розвивати, створивши методичну систему творчого розвитку дитини у процесі трудового навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творча діяльність синтезує психологічний і споглядальний аспекти. Г.Кершенштейнер вважав творчу діяльність дітей спонтанним процесом, який не залежить від умов життя, навчання та виховання. Цю точку зору підтримував Р.Томлінсон і

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

наголошував, що дитяча творчість має бути залишена сама на себе й ізольована від впливу зразків "дорослого" мистецтва. Р.Арнхейм також висловлювався проти навмисного втручання вчителя у творчий процес дитини.

Ми схилиємось до думки, що необхідною реальною основою збудження творчої активності учня у процесі трудового навчання є поєднання репродукції (відтворення) та творчості. В.Роменець вважає, що репродуктивний елемент навчання становить "ремісничу" основу, це дає можливість працювати як у мистецькому, так і в технічному напрямках. "Без уміння заґрунтувати полотно, збудувати перспективу, покласти світло й тіні не можливо намалювати картину" [6, с.69].

П.Підкасистий стверджував, що змістом творчої роботи є осмислення проблеми, припущення про можливість відкриття невідомого в непізнаній сфері або принципово нового знання про певні явища. На нашу думку, уроки трудового навчання мають унікальну можливість для формування у дітей художньо-естетичної оцінки об'єктів та явищ дійсності та залучення їх до створення естетично значущих предметів середовища. Ми схилиємось до думки В.Щербакова, що творча діяльність дитини – явище, в якому розкривається сутність, вирішуються різні завдання. Дитяче мистецтво починається там, де починаються естетичні оцінки дійсності, що сприймається [8, с.67].

Мета статті полягає у виокремленні та розкритті основних психолого-педагогічних передумов, що забезпечують творчий розвиток дитини у процесі трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Творча діяльність на заняттях з трудового навчання розвиває особистість дитини. Створюючи вироби, вона відображає в них власне розуміння життєвих цінностей, осмислює їх, проймається їхньою значущістю та глибиною. Творча діяльність розвиває естетичні почуття дитини, формує художньо-творче сприймання навколишнього світу, оцінку прекрасного.

Майбутньому педагогу варто пам'ятати, що на ранніх етапах життя дитина виховується під впливом того середовища, яке для неї організували дорослі, пізніше цей вплив так чи інакше усвідомлюється, дитина починає ніби приміряти до речей усвідомлені норми. У певній ситуації ці норми можуть мати спотворений характер: річ цінується не за її зручність, красу чи виразність, а за престижність і т.п. Шкода, але на сучасних дітей значною мірою впливає явище "фетишизму речей", що завжди пов'язано з недостатнім творчим розвитком дитини.

Ця проблема залишається актуальною, хоча завдяки зусиллям багатьох педагогів, художників, учених у наше життя входить все більше вишуканих, виразних речей. Діти дізнаються про народні художні промисли, про майстрів, які з давніх часів вносили красу в повсякденне життя. Але проблема навчання та виховання дитини, яка уміє у повсякденному житті організувати навколо себе по-справжньому гармонійне середовище, відчутти його духовний вплив, не просто не розв'язується у масовій педагогічній практиці, але, по суті, тільки починає нами усвідомлюватись. І саме зараз стає зрозуміло, що в цій роботі школа вже не може обійтись тими засобами, якими вона користується сьогодні. Саме життя підводить нас до того, що необхідний перехід до нового якісного рівня викладання низки традиційних дисциплін. Передусім йдеться про уроки трудового навчання. Можливості даного курсу дуже великі, але використовуються вони не в повному обсязі. Основна причина полягає в тому, що ми знайомимо дітей на уроках трудового навчання лише з технікою виконання того чи іншого виробу і не вчимо їх створювати світ естетично значущих речей, світ, у якому нам зручно, в якому ми живемо зі своїми друзями, рідними, через який виражаємо свої почуття, не створюємо належних умов для сприймання та художньої оцінки творів мистецтва.

Мистецтво вчить нас сприймати і відображати навколишній світ з об'єктивно властивими йому конкретно-чуттєвими ознаками і властивостями, оцінювати цей світ відповідно до характеру його впливу на органи чуття людини. Художній образ викликає таку сильну реакцію, що, відтворюючи дійсність, дає її фізичну картину, яка безпосередньо впливає на органи чуття і діє надзвичайно інтенсивно на емоційно-чуттєву сферу.

Розкриваючи зміст творчої роботи на уроках трудового навчання у початковій школі, педагогу слід пам'ятати, що творчий характер діяльності передбачає виникнення і розвиток задуму, адже дитина не просто переносить те, що запам'ятала, – у неї виникають переживання у зв'язку з цим предметом, певне ставлення до нього. Єдине уявлення містить у собі те, що сприймається у різний час за різних обставин. З усього цього створюється образ, який дитина висловлює за допомогою зображувальних засобів.

Ми погоджуємось з думкою, що на відміну від відчуттів, в яких відображаються окремі властивості подразника, сприймання відображає предмет в цілому, в сукупності його властивостей. При цьому сприймання представляє собою якісно новий рівень чуттєвого пізнання із притаманними

йому особливостями, а не є лише сумою окремих відчуттів. Найбільш важливими особливостями сприймання є предметність, структурність, цілісність, осмисленість, константність.

Педагог має пам'ятати, що сприймання залежить не лише від подразнень, а й від самої дитини. На сприймання завжди певною мірою впливають особливості учня (суб'єкта сприймання): ставлення до предмета, який він сприймає, інтереси, бажання, потреби та почуття. Також сприймання залежить від минулого досвіду молодшого школяра. Чим багатший досвід дитини, чим більше у неї знань, тим повніше її сприймання, тим більше вона побачить у предметі. Зміст сприймання залежить і від поставленої мети, і від мотивів діяльності. У процесі сприймання беруть участь емоції, які можуть змінювати його зміст. Таким чином, сприймання є активним процесом, яким можна керувати.

Набутий досвід сприймань, образи уявлення, знання, зафіксовані в слові, включаючись у сприймання, дають можливість формувати цілісний образ об'єкта у результаті виділення тільки деяких його властивостей і елементів. У процесі створення образу сприймання бере участь також мислення. Без мислення сприймання не здатне відбити конкретну цілісність предмета. Осмислення спрямовує формування образу. В осмисленому, "думаючому" сприйманні велику роль відіграють місце і значення того або іншого об'єкта в житті дитини [3, с.54]. Справа в тому, що молодший школяр пізнає світ у процесі практичної діяльності. Практика формує суб'єктивний образ сприймання, впливаючи на його зміст. Це виявляється насамперед у тому, що в сприйманні відображаються й осмислюються сторони дійсності, які мають конкретне практичне значення як для людства загалом, так і для конкретної дитини.

Зазначимо, що сприймання творів мистецтва може мати різний ступінь складності і повноти. Чимало тут залежить від того, хто сприймає, від його готовності чи неготовності до такої діяльності, від факторів впливу на сам процес сприймання творів мистецтва, психологічний вплив на збагачення духовного світу дитини визначається особливостями її естетичного досвіду, колом її інтересів і т. ін. Неадекватне ставлення до мистецьких творів пояснюється недостатнім художнім розвитком особистості, воно виникає через те, що не була по-справжньому пережита насолода під час спілкування з твором мистецтва.

Немає сумніву, що залежно від художньої сприйнятливості дитини, ставлення її до життя, масштабності її художнього мислення будуть виявлятися думки і асоціації різного плану й широти. Але важливо інше. Чи будуть ці думки й міркування підійматись до філософських узагальнень у житті, чи будуть стосуватись вузьких життєвих тем, залежить від характеру самого образу художнього твору, від змісту, який в цьому образі втілений. Якщо самі ідеї дрібні, сірі, якщо в них немає нічого, що б збагачувало духовний світ дитини, і вони не дають можливості по-новому глянути на яку-небудь сторону дійсності й інакше осмислити її, то й самий відгук учня на сприйнятий художній образ буде мало змістовний. Коли ж твір мистецтва сприйнятий повноцінно і те, що висловлено в художньому образі, набуває нового значення для того, хто сприймає, тоді реакція на твір стає особливо виразною. З'являються різні думки, уявлення про себе самого, про природу та її сили, про долю, про боротьбу добра зі злом. І всі ці думки, міркування виникають на тлі різноманітних переживань. Цей процес приводить дитину до нового пізнання дійсності, породжує бажання знову пережити позитивні емоції.

У сприйманні як пізнавальному і емоційному процесі тісно пов'язані поняття, уявлення, судження – взагалі мислення, з одного боку, і хвилювання, емоції – з іншого. Творче мислення молодшого школяра дозволяє побачити те, чого ще немає, але що може бути створене ним самим. Воно реалізує пізнавальну потребу молодшого школяра, що ґрунтується на природних інстинктивних реакціях – "дослідницькій" та "ігровій"; потребу у враженнях, у спілкуванні, самореалізації і самоактуалізації; втілює єдність змістового, почуттєво-емоційного та операційного у пізнавальній діяльності; відповідає основним критеріям: понятійності, самостійності, гнучкості, ігровій комбінаторності.

Дослідники Н.Вітковська, Д.Джола і А.Щербо наголошують, що образне мислення є необхідною складовою творчості. Значення образного мислення є незаперечним для розвитку загальних розумових здібностей, хоча активний розвиток понятійного мислення у процесі засвоєння навчального матеріалу не завжди зумовлює розвиток образного бачення. Адже крім спільних процесів аналізу, синтезу, абстрагування образне мислення потребує спостережливості, розвинутої яви, тонкої чутливості та інших психічних явищ, що забезпечують асоціювання [1, с.13-14].

Я.Пономарьов підкреслює важливу роль неусвідомленого моменту в творчому процесі, недооцінка якого свого часу призвела до суттєвої трансформації первинного змісту уявлень про фази творчого процесу, який беззаперечно підкоряється логічним законам. Я.Пономарьов встановив ряд закономірностей, досліджуючи моделі інтуїтивних рішень: протилежна залежність автоматизації

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

засобів дії від розв'язання творчого завдання; залежність інтуїтивного рішення від неусвідомленого досвіду; ускладнення ситуації, яка сприяє одержанню неусвідомленого досвіду, а також ускладнення завдання діє негативно; вплив неусвідомленої частини тим ефективніший, чим менший зміст усвідомлення [5, с.148-149].

Учитель має опиратись на те, що характерною ознакою мислення дітей є здатність до оперування цілісними художніми образами, тому саме у молодшому шкільному віці вони мають зрозуміти, що все у світі пов'язано та взаємозумовлено. Оскільки психологічні дослідження довели, що художньо-образне мислення є багатофункціональним, то успішна організація творчої роботи з використанням образно-асоціативної його частини ефективніше відбувається в процесі взаємодії різних видів мистецтв.

Добираючи методи розвитку творчого мислення молодших школярів у процесі трудового навчання, важливо враховувати особливості психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку. Тому вчителю варто пам'ятати про те, що необхідно: вдало організувати спостереження за об'єктом, процесом, явищем; акцентувати увагу дітей на суттєвому, новому, тому, що робить роботу оригінальною; стимулювати творчу уяву дитини, допомогти зрозуміти побачене, почуте, пережите, допомогти віднайти зв'язки, відношення між явищами та предметами, і тим самим закласти основи творчого мислення; розвивати потребу у творчості, створити атмосферу престижності творчого процесу; підтримувати позитивні емоції у дитини, дозволити дитині отримати почуття задоволення від власних досягнень, від власної творчої праці; виховувати вольові риси характеру, адже у творчому процесі, а зокрема у творчому мисленні, важливу роль відіграють такі вольові риси характеру як самостійність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, здатність піти на ризик; практична діяльність на уроках трудового навчання повинна містити елементи творчості для того, щоб здатність до творчого мислення не залишалася лише в пасивному стані, адже для отримання певних результатів, потрібен постійний стимул, двигун, котрий буде активізувати творчість.

Висновки. Таким чином, важко переоцінити роль уроків трудового навчання, що здійснюються в руслі творчого мислення та сприймання. У процесі трудової діяльності в дитини активно розвивається творче мислення. Цьому сприяє те, що під час праці учень повинен чітко уявити собі результат роботи. Але слід пам'ятати про те, що праця не завжди активно розвиває здібності дитини. Робота, яка виконується за інструкцією, в якій досить детально розписано увесь трудовий процес, мало розвиває творче мислення молодшого школяра. Учень має навчитись втілювати в художньому образі не просто предмет або явище, а своє розуміння, своє ставлення до нього, адже художній образ є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, суцього і бажаного, реального й ідеального.

Література

1. Витковская Н.С. Формирование эстетической культуры младших школьников : из опыта работы / Н. С. Витковская, А. Б. Щербо, Д. Н. Джола. – К. : Радянська школа, 1985. – 134 с.
2. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166-175.
3. Кудина Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г. Н. Кудина. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 76-83.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 280 с.
6. Роменец В.А. Психологія творчості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. А. Роменец. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.
7. Творческий процесс и художественное воспитание. – Л. : Наука, 1978. – 280 с.
8. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество / В. С. Щербаков. – М. : Просвещение, 1969. – 93 с.
9. Guilford J. P. Measurement of creativity / J. P. Guilford // Exploration in creativity. – N.Y., 1967. – P. 281-287.

ГУМАНІСТИЧНІ ЦІННОСТІ ТА ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ

О.В.Столяренко

***Анотація.** Стаття присвячена науковому аналізу проблеми використання інновацій у вихованні школярів на основі гуманістичних цінностей і творчого підходу.*

***Ключові слова:** гуманістичні цінності, гуманістичне виховання, особистісно орієнтований педагогічний процес, інновації у виховній роботі, нетрадиційні, інтерактивні методи виховної роботи*

***Аннотация.** Статья посвящена научному анализу проблемы использования инноваций в воспитании школьников на основе гуманистических ценностей и творческого подхода.*

***Ключевые слова:** гуманистические ценности, гуманистическое воспитание, личностно ориентированный педагогический процесс, инновации воспитательной работы, нетрадиционные, интерактивные методы воспитательной работы.*

***Summary.** The article covers the problem of using innovative technologies based on humanistic values and creative approach in educational process.*

***Key Words:** humanistic values, humanistic education, personality-oriented educational process, educational innovations, interactive teaching methods.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах світового розвитку, який характеризується стрімким поширенням гуманістичного світогляду, турботою про збагачення духовної культури кожного, зростає потреба у підвищенні ролі моральних засад суспільства, що зумовлює необхідність суттєвих змін освітніх пріоритетів на користь гуманізму, спрямування зусиль на виховання у молодих людей гуманістичних цінностей. А це можливо за умови впровадження у шкільну практику інноваційних, креативних технологій виховного процесу, розробки ефективних методик і пошуку шляхів оптимізації морального виховання учнів.

Аналіз останніх досягнень напруму досліджень. У процесі психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на обґрунтування методології і гуманістичних засад освітнього простору, виявлення ефективних методик і шляхів оптимізації у розв'язанні поставлених завдань, на першому місці знаходиться пошук і впровадження новітніх форм побудови виховного процесу, у якому формуванню ціннісного ставлення до людини, засвоєнню гуманістичних цінностей учнями належить провідна роль. На це вказують такі науковці, як Г.Балл, І.Бех, А.Бойко, М.Боришевський, І.Бужина, О.Вишневський, С.Гончаренко, М.Казакіна, Н.Нікандров, Ж.Омельченко, Л.Попов, О.Савченко, В.Скиба, Ф.Стефанюк, О.Сухомлинська, А.Сущенко, С.Тищенко та інші.

Метою статті є аналіз проблеми використання інновацій у вихованні школярів на основі гуманістичних цінностей і творчого підходу, пошук педагогічних засобів та розробка методики оптимізації процесу створення у загальноосвітніх навчальних закладах сприятливих умов для формування ціннісного ставлення до людини, запровадження у шкільну практику інноваційних форм і методів виховної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу статті. Дослідницька робота здійснювалася в експериментальних школах за спеціально розробленою нами програмою і була спрямована на пошук найефективніших форм і методів, завдяки яким можна досягти помітних результатів у свідомому формуванні кожним учнем ціннісного ставлення до людини, засвоєнню гуманістичних цінностей та проявів своїх найкращих моральних рис у реальних ситуаціях життя, у повсякденній поведінці. Наше дослідження у цьому напрямку було зумовлене тим, що одним із провідних критеріїв вихованості дитини є «ступінь її сходження і повнота оволодіння загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних вчинків особистості», моральних якостей, набутих нею в процесі гуманістичного виховання [1, с.7]. Вивчення відповідної літератури показало, що останнім часом у дослідженнях гуманітарного спрямування простежується значне тяжіння до категорії «цінності». Не стоїть остеронь такої тенденції й педагогічна наука. Аналіз суспільної практики доводить, що кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірить. У них втілені його цілі й призначення, погляди на життя і суспільні інститути, на місце і роль людини, життя сім'ї, громади, нації, всього людства. Побуває також думка, що виховання базується на досвіді народу, даних різних наук. Проте у всіх цих чинниках завжди визначальне місце займають втілені у них цінності. Саме вони через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал, дають відповіді на фундаментальні запитання, на добро чи на зло слід орієнтувати молодь, на культ сили чи розуму, на віру в духовні чи матеріальні блага. Соціальні реалії, що склалися нині, вимагають нових підходів до проблем гуманістичного виховання особистості, формування ціннісних ставлень (до себе, інших людей). Це зумовлено змінами суспільної свідомості пов'язаної з визнанням людини як непересічної цінності і необхідністю турботи про її добробут. У зв'язку з цим визначені провідні напрями у досягненні виховних цілей у сучасних умовах: проектування особистісно орієнтованого педагогічного процесу, формування нової педагогічної свідомості, визнання непересічної ролі практично-діяльничого колективу як основи виховної роботи з молоддю; але першим серед них виступає виховання фундаментальних цінностей [1; 20-29]. Суспільно-перетворювальний потенціал гуманітарної сфери значною мірою визначається вищими моральними цінностями, які вважаються домінантними. І.Д.Бех стверджує, що нинішні ціннісні пріоритети мають пов'язуватися з гуманістичною перебудовою всіх сфер життя суспільства. З цієї позиції основною освітньою проблемою виступає «реалізація людяності кожною людиною як стосовно самої себе, так і стосовно всіх людей і світу в цілому. Людяність мусить виступити практичною реалізацією гуманізму, духовності у її світському розумінні, з одного боку, а з другого – передумовою для формування гуманістичного світогляду. Йдеться про особистісну якість людини, що має проявлятися у відповідальності за себе перед своєю совістю, у прагненні допомогти, а не нашкодити іншій людині, у свідомому виконанні обов'язку збереження людського життя і природи, яка залучається людством у свою життєдіяльність» [1; с.21].

Аналіз значної кількості інноваційних проєктів за критерієм відповідності рівневі розробленості ідей, що пропонуються в педагогічній науці, а також їх використання в умовах виховної практики дозволив віднести до загальних педагогічних інновацій навчально-виховного процесу, які ми поклали в основу нашої дослідницької роботи:

- гуманістичну педагогіку в усій сукупності її теоретичних положень і практичних рекомендацій впровадження;
- оптимальну виховну діяльність, прогнозовану для конкретних умов освітнього середовища;
- засновані на нових ідеях підходи до організації керівництва педагогічними процесами (коопероване навчання і діяльність, співробітництво);
- застосування нових ідей і засобів інформатизації, масової комунікації (інформаційних технологій);
- проєктивну педагогіку, засновану на індивідуальному, груповому та колективному проєктуванні життєвої перспективи;
- особистісно зорієнтований підхід у вихованні, центром якого є індивідуальність: творча, єдина, унікальна.

Результати нашої дослідницької роботи дали змогу зробити висновок, що виховна суть і дієвість особистісно орієнтованих технологій залежить від тієї методологічної основи, яка безпосередньо визначає характер їх практичного розгортання і конкретизується в сукупності принципів, які взаємно узгоджуються. До них, згідно ідей І.Д.Бека, ми зараховуємо: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій, особистісно розвивальне спілкування, використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичний аналіз вихованцем власних і чужих вчинків.

Індивідуально визначений підхід, що лежав в основі нашої виховної роботи з учнями, ґрунтується на самоцінності особистості, глибокій повазі та емпатії до неї, врахуванні її індивідуальності. Бажаного ефекту у вихованні не дасть та школа, де індивідуальність не збережена, пригнічена або зігнорована. Важливим, на наш погляд, стало завдання відновити і розвинути в нових умовах принцип суб'єктно-особистісної орієнтації виховання, наповнюючи його зміст доброчинністю, технологіями життєтворчості, розумінням, що людина та її життя є найвищими цінностями. Індивідуальність – це осердя в людині духовної творчості. Вона приносить щось нове в світ, завжди не традиційним, а винятковим, що належить тільки їй, чином. Коли ми говоримо «учень – центр виховної системи школи», то за цим стоїть лише одне: прагнення допомогти в його саморозвитку, задоволенні потреб, розкритті здібностей.

Своєрідною реакцією на досить часті звинувачення у зневажливому ставленні до особи та надмірності акцентування поведінкового рівня розробки психологічної проблематики з боку представників біхевіоральної парадигми у вихованні і консультуванні стало виникнення у 80-і роки нового напрямку, що отримав назву «мультимодальна поведінкова терапія», в якому центральне місце відведено впливові на цілісну організацію особистості. У межах цього новітнього напрямку (А.Лазарус, А.Бандура, Т.Нейланс та ін.), що містить у собі когнітивно-орієнтовані техніки

(моделювання, формування), отримали розвиток програми саморегуляції, «когнітивного переструктурування», «когнітивної модифікації поведінки». Остання, зокрема, містить такі етапи: самоспостереження (self-monitoring); самооцінювання (self-evaluation); самопідкріплення (self-reinforcement). За останні роки ці течії знаходять усе більше прихильників і серед вітчизняних науковців і практиків [2; 100-101]. Елементи цих нових ідей були використані і в окремих фрагментах нашого дослідження.

З метою найефективнішого застосування подібних новітніх підходів ми і здійснювали науковий пошук. В першу чергу, нашу увагу привертала такі методи і форми виховання, які ще тільки починають впроваджуватися і викликають жвавий інтерес педагогів і учнів, захоплюють, приваблюють чимось неординарним, своєрідним. У шкільній практиці вони є відносно новими (у педагогічній практиці їх називають інноваційними). Якщо ж ми використовували традиційні підходи, то прагнули надавати їм нового, нетрадиційного забарвлення, інтерпретували в іншому вигляді, адаптували до умов навчального закладу, розробляли методичку активного впливу на моральну сферу вихованців. Для нас важливим було розуміння того, щоб засвоєні «чужі» знання стали «своїми» і набули особистісного значення. У їх перетворенні велику роль відіграє спільна діяльність дітей і дорослих, наприклад, у такій формі виховної роботи, яку ми запровадили у ході експерименту як «школа-парк». Її ми розвинули на основі ідей М.А.Балабана, О.М.Леонтьєвої, А.М.Гольдіна [5]. Ми вважаємо, що саме «особистісне знання» виступає однією із умов індивідуальної освіти. А головне завдання педагогів у загальноосвітньому навчальному закладі – допомогти у самовизначенні і самореалізації підростаючій особистості, особливо, коли йдеться про розуміння цінності власного буття і глибоко сформульоване свідоме переконання стосовно унікальності кожної людини, а отже і своєї неповторності, на основі яких виникає таке інтегративне утворення як ціннісне ставлення до людини. Ми використали також ідеї стосовно моделі «ймовірнісної освіти» (А.М.Лобко), в якій школа – усвідомлене особистісне буття і активне функціонування дитини в рамках існуючої культури, у процесі чого забезпечуються усі умови для отримання «особистісного знання». Ці форми є ефективними для отримання знань з людинознавчої тематики і використання їх у соціально-корисній гуманістичній діяльності. Так звана модель школи-парку створює умови для реалізації особистісного інтересу до життя в цілому і до тих галузей знань, які пов'язані з людинознавством і забезпечує конструювання на цій основі гуманістичних особистісних знань з конкретних наук і сприяє виробленню власного світорозуміння і ціннісних ставлень в умовах вільної, студійної комунікації на основі інтересу, і забезпечує усвідомлену активну участь у гуманістичній діяльності. У цих формах нам імпонують культурні практики (Н.Б.Крилова), досвід яких ми запозичили. Вони характеризуються принципово новими способами і змістом освітньо-виховної діяльності учнів. Це – різноманітні види соціально корисної, волонтерської роботи і досвід, що формується на основі особистісного знання. У позаурочній виховній роботі нами використовувалися елементи культурних практик, що включають у себе дослідницькі, освітні, комунікативні, організаційні, проектні, художні способи і форми дій. Культурні практики – це також набуття морального, емоційного досвіду гуманістичного спілкування, взаємодії з дорослими, ровесниками і молодшими дітьми у різних командах і громадських структурах, співпереживання, допомога, захист, прояви емпатії, альтруїзму. Такі практики можна назвати культурологічними, оскільки вони відкривають можливості для особистісної ініціативи дитини у створенні власних зразків і творчих продуктів діяльності на основі практично/ прагматично засвоєних культурних (соціальних) норм. Культурні практики у гуманістичному вихованні – явище комплексне, що включає як способи дій у засвоєнні культурних норм, зразків діяльності, так і досвід роботи і досягнення особистісних результатів, а також їх презентація для шкільного співтовариства, спільноти у мікрорайоні, оскільки в них зараховується усе, чим учень займається у школі, яка його конкретна поведінка, участь у позакласній роботі, соціальних акціях, благодійних заходах, особливості ставлення до людей в різних ситуаціях. «Особистісні знання» і «культурні практики» виступають важливими умовами створення відкритого та ініціативного простору спільної творчості дітей і дорослих, спрямованого на формування ціннісного ставлення до людини, що в цілому сприяють гуманізації школи і навколишньої дійсності.

Арсенал методів, якими ми користувалися, нічим не обмежувався: це інформаційні методи, які ми запроваджували з метою формування учнями понять, передачі інформації, забезпечення етичної оцінки явищ; методи організації діяльності вихованців – для вироблення і відпрацювання у них відповідних способів діяльності та інші. Проте центральне місце в сукупності методів виховання займає *метод соціальних вправ*, під яким ми розуміємо спеціальним чином (через способи акцентування, перетворення і створення) оформлену конкретну справу, якою живе людська спільнота, у ході реалізації якої у вихованців формується відповідна соціальна якість (соціальні якості), як єдність знань, способів

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

діяльності та ціннісно-оцінних взаємин. Соціальна вправа виступає технологічною одиницею виховного процесу, через яку вихователь формує активне педагогічно оформлене соціальне середовище [3; 22].

Оскільки програмою формуючого етапу експериментального дослідження було передбачено запровадження новітніх форм виховної роботи, то на базі деяких вінницьких шкіл, серед яких 1-ша, 7-ма, 26-та за підтримки міського голови і Швейцарської агенції розвитку та співробітництва було розгорнуто діяльність *Шкільних служб порозуміння* (ШСП), головною метою яких є покращення атмосфери взаємостосунків між учнями і попередження негативних форм поведінки (бійок, насильства, агресії). Окрім позитивних результатів нашого дослідження, які представлені у дисертації, ми отримали гарні відгуки від педагогів експериментальних шкіл. Так Олена Тищенко, соціальний педагог СЗОШ №26, відзначає, що хоча цей проект функціонує з вересня 2008 року, але вже помітні зрушення у поведінці учнів. Ці служби покликані, перш за все, не допустити проявів фізичного насильства, сприяти, щоб усі непорозуміння між вихованцями залагоджувались ще на початковій стадії і мирними методами. Помітну роль у цьому відіграв аналіз ситуацій, які стосуються і словесних баталій, брутальної поведінки, психологічного тиску, моральних принижень іншого. За програмою цього проекту серед учнів були проведені заняття з курсу тренінгів «Медіація (посередництво) однолітків». Виховна робота з цього напрямку формувалася на основі принципу «рівний рівному», тобто учні самі обирали нейтрального медіатора (незалежного арбітра), який уважно вислуховував кожную конфліктуючу сторону і допомагав порозумітися, віднайти певний компроміс. Коли критична ситуація стосувалася багатьох школярів, організовувалися «круглі столи», активне обговорення. Перед їх проведенням випускалася спеціалізована газета. Помітну роль у викоріненні агресії, дитячого насильства, нецензурної лайки, ганебних учинків по відношенню до ближнього відіграла співпраця з районним і міським відділеннями міліції у справах неповнолітніх. Виступи запрошених правоохоронців, працівників Управління в справах неповнолітніх Вінницької облдержадміністрації, екскурсії до Якушенецького училища соціальної реабілітації, до муніципального притулку «Добро», який функціонує для проблемних і безпритульних неповнолітніх, були переконливими і корисними для формування не лише гуманістичних цінностей, а й правосвідомості, виховання ціннісного ставлення до людини у кожного вихованця – учасника спільних заходів.

Нами також були використані ігри тренувального характеру (ігри-вправи), ігри-інсценізації (ігри-імітації, соціодрама), ігри-змагання, ігрове проектування, комплексні ділові ігри (розв'язання кейс-стаді) з елементами імпровізації, командної роботи, ігрові методики за програмою соціально-психологічного тренінгу, «інформаційний лабіринт». Серед неігрових імітаційних методів використовувався аналіз моральних ситуацій: проблемної широкоформатної, мікроситуації, ситуації-ілюстрації, ситуації-проблеми (розв'язання ситуаційного завдання), ситуації-інциденту.

Співпрацюючи з учнем і організовуючи його спілкування з іншими, ми цілеспрямовано впливали на його предметну, розумову і емоційно-душевну діяльність. Саме так спілкування перетворюється в засіб виховання, стає педагогічним. М.С. Коган у своїй класифікації виділяє такі види педагогічного спілкування: матеріально-практичний, духовно-інформаційний і практично-духовний. По-перше, особливістю такого спілкування є те, що вихователь впливає на особистість в цілому, чи на формування якостей у власній діяльності, спрямовуючи процес відповідним чином, змінюючи ситуацію. По-друге, воно обов'язково носить виховний характер і передбачає розв'язання педагогічних завдань. Цінним є опосередкований вплив, коли вихователь організовує діяльність вихованця і коли він спрямовує свої зусилля не на вплив на нього, навіть за умови прямого контакту, а на те, що він має засвоїти, на якості, які повинен сформувати, на цінності, в яких він повинен певним чином орієнтуватися. Слід врахувати і той факт, що воно виступає не лише в якості самостійного виду діяльності, а й обов'язковою складовою усіх інших її видів (навчання, гри, праці). Усі вони мають суспільний характер: здійснюються чи для інших, чи разом з людьми; або, залежно від думки, волі, умов, які створюються ними, зважаючи на їхню оцінку. Ціннісне ставлення до людини є одним із факторів конструктивного спілкування. Й.Ф. Герbart основними джерелами знань вважав досвід і спілкування; корінними станами душі – пізнання і почуття причетності, до першого людина приходиться через досвід, до другого – через спілкування [4; 336-359]. Провідне ж завдання гуманістичного виховання – навчитися жити разом, на основі ціннісного ставлення до людини, на демократичних засадах і принципах толерантності [6]. А для цього необхідно: розуміти іншого і відчувати взаємозалежність, усвідомлювати чужі проблеми і погляди; сприймати різні моделі життя, володіти навичками співіснування; знати і цінувати інші культури; уміти вести зацікавлений діалог; сприяти взаєморозумінню з учасниками взаємодії, виробленню відповідних норм і правил спільного життя.

Уся виховна робота з учнями базувалася на цих позиціях і проводилася нами у різноманітних формах, з використанням нетрадиційних методів, інтерактивних методик і прийомів; тематика якої була пронизана гуманістичними ідеями, необхідністю формування толерантних взаємовідносин, виховання ціннісного ставлення до людини.

Висновки. У процесі експериментальної діяльності ми прагнули до розумного балансу у використанні різних технологічних моделей (кооперованої, інформаційної, особистісно зорієнтованої, родинного виховання тощо), покликаних створити сприятливі умови для самореалізації особистості і морального розвитку. Такий підхід не лише дозволяє значно посилити та оптимізувати їхні психолого-педагогічні можливості, а й гарантує формування в навчальному закладі вагомого фактора особистісного прогресу вихованців – особливого гуманістичного, суб'єктно-розвивального середовища, що передбачає:

- переконливу мотивацію навчальної та громадської активності учнів;
- проблемно-креативну спрямованість, емоційну насиченість та інтерактивну організацію діяльності;
- набуття знань, умінь і навичок, як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування, формування нового досвіду та розвитку необхідних гуманістичних якостей;
- орієнтацію на особистий і колективний успіх у засвоєнні гуманістичних цінностей.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2.кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості: (Учб. посібник для студентів ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів) / О. Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 1996. – 237 с.
3. Виховні технології / Упоряд. В.Варава, В.Зоц.-К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. –120 с. – (Бібліотека «Шк. світу»)
4. Герbart Й.Ф. Загальна педагогіка, виведена з мети виховання // Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. Заг. ред. Є.І. Коваленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 664с. – С. 336 – 359.
5. Гольдин А. М. «Образовательная система «Школа-парк»: теория и практика / . – Екатеринбург: Полиграфист, 2002. – 376 с.
6. Серйозні ігри для серйозних людей / Л. Галіцина, О. Шатохіна. – К. : Шк. світ, 2007.–120 с. – (Б-ка «Шк. світу»)

УДК 37.091.3

ТОЛЕРАНТНІСТЬ УЧНІВ У ЗДІЙСНЕННІ ТВОРЧИХ ВИХОВНИХ ПРОЄКТІВ

О.В.Столяренко

***Анотація.** У статті розкривається актуальність проблеми виховання толерантності сучасної молоді, аналізуються основні фактори, що впливають на формування толерантних взаємовідносин. Розглядаються педагогічні аспекти стратегії виховання цієї якості в учнівському середовищі, доводиться ефективність і розкривається методика використання проєктів у виховному процесі.*

***Ключові слова:** толерантність, гуманістичне виховання, метод проєктів, творчі виховні проєкти.*

***Аннотация.** В статье раскрывается актуальность проблемы воспитания толерантности современной молодежи, анализируются основные факторы, которые влияют на формирование толерантных взаимоотношений. Рассматриваются педагогические аспекты стратегии воспитания этого качества в ученической среде, доказывається эффективность и раскрывается методика использования проєктов в воспитательном процессе.*

***Ключевые слова:** толерантность, гуманистическое воспитание, метод проєктов, творческие воспитательные проєкты.*

***Summary.** The article covers the important problem of teaching tolerance to modern youth. It deals with the main factors which influence the personality development and tolerant relationships. The method of projects and other pedagogical techniques of teaching tolerance are analyzed and proved.*

***Key Words:** tolerance, humanistic education, the method of projects, creative educational projects.*

Постановка проблеми. Майбутнє суспільства, перспективи його розвитку залежать від становища, у якому перебуває молодь, від особливостей виховної роботи у навчальних закладах. Науковці і педагоги-практики переконані, що у взаємовідносинах різних вікових категорій, а в першу чергу, серед студентів і школярів, необхідно формувати і поширювати тактику толерантності, загальну систему цінностей і установок, що забезпечують єдність усіх членів суспільства, сприяють взаємному пристосуванню людей один до одного, що є гідною альтернативою спробам зміцнення суверенітету на національних засадах і розбудови демократії.

Метою статті є теоретичне і практичне обґрунтування особливостей виховання толерантності школярів за допомогою використання методу проектів.

Виклад основного матеріалу. Майбутня інтелектуальна еліта, важливою складовою якої виступає молодь, може і повинна стати активним провідником ідей толерантності, що виступає гарантією стабільного розвитку суспільства. Надзвичайно актуальним сьогодні видається питання про те, як сформувати навички організації співробітництва, як навчити кожну молоду людину жити разом, поважати один одного, взаємодіяти. Отже, толерантність має важливе значення, оскільки вона уможливує існування розходжень, а це, в свою чергу, вимагає прояву терпимості. Проте, толерантність варто розуміти набагато ширше, ніж просто мирне співіснування різнорідних культур або окремих особистостей чи груп. З часом толерантність набуває значення універсальної гуманістичної позитивної цінності, що означає взаємоповагу і взаємне визнання, невіддільне від поваги прав людини та її основних свобод. Вона складає серцевину соціальних домовленостей, що лежать в основі і поєднують діяльність багатьох міжнародних організацій. У зв'язку з цим важливо визнати, що перед банальністю зла і незахищеністю людства толерантність має характеризуватися не проявами байдужості, а занепокоєнням і зацікавленістю. Прояв терпимості – це, насамперед, дотримання етики відповідальності, турботи про цінність кожної людської особистості і нашої приналежності до людства в цілому. Таким чином, толерантність – це не просто переконання, а обґрунтована позиція, що дозволяє шляхом діалогу, обміну або примирення досягти єдності у розумінні речей і наданні їм змісту. Саме так терпимість дозволяє людині визначити етичні норми, прийнятні для кожного. Наше дослідження ми присвятили проблемі формування толерантності у тих, кому належить жити у цьому світі та активно його перетворювати. Очевидно, що величезне значення має виховання у соціумі. У процесі соціалізації на людину впливає сукупність як цілеспрямованих, так і стихійних соціально-психологічних механізмів. У більш-менш стабільному суспільстві такі механізми узгоджуються між собою і забезпечують успішну підготовку молодої людини до життя в суспільстві. Джерела та механізми, що впливають на формування толерантності як якості особистості та її розвиток як особливий стан людини, що проявляється у істинному та щирому ставленні до тих чи інших речей, явищ, подій, що відбуваються у житті, а також до оточуючих людей, яке і називають досвідом толерантності. Його можна спеціально збагачувати, поповнювати, насичувати. У цьому, власне, і полягає сутність виховання толерантності – цілеспрямоване формування позитивного (подолання негативного) досвіду толерантності, тобто створення простору для безпосередньої або опосередкованої взаємодії з іншими у поглядах або поведінці людьми, їх спільнотами. Звідси випливає, що освітня стратегія повинна забезпечувати створення таких педагогічних умов, які сприяють формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки у родині, навчальному закладі, у майбутній професійній діяльності за участю усіх зацікавлених осіб (батьків, педагогів, працівників соціальної сфери, політиків, засобів масової інформації та суспільства в цілому). Зокрема, велика роль у процесі утвердження принципу толерантності та формування її суб'єктів належить загальноосвітнім навчальним закладам. Організація гуманістичного виховання учнів стала предметом нашого дослідження. Ми здійснювали пошук продуктивних форм і методів формування толерантності. До розряду найефективніших у цьому плані нами визначений **метод проектів**, який неможна назвати принципово новим у виховній практиці, але разом з тим сьогодні його називають проективною технологією XXI століття [6; 63]. Хоча він і базується на концептуальних засадах прагматизму, його застосування сприяє виробленню у молоді уміння адаптуватися в світі, що стрімко змінюється, постіндустріальному суспільстві, і опосередковано сприяє формуванню глобального гуманістичного мислення, що виникає на основі турботи про майбутнє виживання людства. «Кинутий уперед» – такий точний переклад слова «проект» [5; 4]. Він ґрунтується на ідеях гуманістичного напрямку філософії, освіти Дж.Дьюї, його учня В.Кільпатрика, який уперше ввів поняття «метод проектів». Цей американський учений проголосив головним завданням школи «виховання вільних громадян», яке має складатися з «системи цільових проектів» і надав гуманістичній ідеї вільного виховання вигляду відносно структурованої системи навчання [1].

Він виокремив такі типи шкільних проєктів, які актуальні і сьогодні: а) *втілення ідеї* (або плану) в зовнішню форму (написати листа, розіграти п'єсу); б) *отримання естетичної насолоди* (слухати цікаву розповідь, милуватися красою предмета чи дії); в) *подолання інтелектуальної перепони* (дізнатися про щось, визначити причину явища); г) *здобуття нових знань та досвіду*. Американський педагог-дослідник Е.Колінз вийшов на експериментальний рівень реалізації ідеї проєктивної технології [8; 92-95]. Програма його експериментальної школи передбачала включення різноманітних форм діяльності: ігрові проєкти (play projects) – гра, свято, театр, танок; розповідні проєкти (story projects) – слово, картина, пісня, фонограф, музичні інструменти; екскурсійні проєкти (excursion projects) – дослідження навколишнього середовища, народних звичаїв, традицій, місцевих проблем; ручні проєкти (hand projects) – майстрування, приготування їжі, ремонт [8; 25-26].

Зростання популярності досвіду впровадження «методу проєктів» протягом останнього часу призвело до збільшення кількості різних підходів щодо його трактування. Тому ми пропонуємо ряд обов'язкових критеріальних вимог щодо сучасного тлумачення цього феномену: наявність освітньої проблеми, складність та актуальність котрої відповідає запитам та життєвим потребам учнів; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних стадій проєктування; моделювання умов для виявлення учнями проблеми (її постановка, дослідження, пошук шляхів розв'язання, експертиза та апробація версій, конструювання підсумкового проєкту (чи його варіантів), його захист, корекція та впровадження); самодіяльний характер творчої активності вихованців; практичне чи теоретичне (але в будь-якому випадку прикладне) значення результату діяльності (проєкту) та готовність до застосування (впровадження); педагогічна цінність діяльності (учні здобувають знання, розвивають особистісні якості, оволодівають необхідними способами мислення та дії) [6; 69]. Аналізуючи різні підходи до класифікації проєктів у педагогічній літературі, ми розрізняємо їх за цілим рядом параметрів: складом учасників проєктивної діяльності (індивідуальні, колективні /парні, групові/; характером партнерських взаємодій між учасниками проєктивної діяльності /кооперативні, змагальні, конкурсні/; мірою реалізації міжпредметних зв'язків /монопредметні, між предметні, позапредметні (надпредметні)/; характером координації проєкту /безпосередній (жорсткий чи гнучкий), прихований/; тривалістю /короткі, тривалі, довготривалі/; метою та характером проєктивної діяльності /інформаційні, ознайомлювальні, пригодницькі, мистецькі, науково-пошукові, конструкційні тощо/.

Завдяки сучасним розробкам М.Павлової і Дж.Пітта, І.Сасової [3], Є.Полат [4], М.Романовської [5] добре відпрацьований алгоритм проєктної діяльності. Цей метод найбільше нас приваблює тому, що в його основі лежить креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самостійно конструювати свої знання. Нами була розроблена детальна методика, а також визначені основні умови застосування методу проєктів, до яких ми віднесли: існування значимої проблеми, що вимагає розв'язання шляхом творчого пошуку й застосування інтегрованого знання; теоретична, пізнавальна і практична значимість передбачуваних результатів; застосування дослідницьких (творчих) методів при проєктуванні; структурування етапів виконання робіт; самостійна діяльність вихованців у ситуації вибору. Найважливішими у реалізації цього методу є самостійна робота школярів з джерелами інформації, інформаційна підтримка самоосвіти за допомогою Інтернет-технологій (участь у міжнародних Інтернет-проєктах, а саме – Інтернет-конференціях, Інтернет-дискусіях).

У результаті освоєння методу проєктів нами осмислена його дидактична сутність і вироблені методичні рекомендації. Педагог, який використовує у виховній практиці метод проєктів повинен: створити освітнє середовище; забезпечити умови для вироблення мотивації; визначити, чому повинні навчитися вихованці у результаті роботи; представляти можливі способи презентації ситуацій для осмислення проблеми дослідження; організувати роботу (у малих групах. індивідуально); володіти способами організації обговорення в групах методів дослідження, висунування гіпотез, аргументування висновків; консультувати; виробити критерії об'єктивної оцінки [5; 29]. Перш за все, потребує визначення тривалість обраного проєкту (вона може варіюватися від 2 до 6 тижнів). Якщо задумано великий, що займає значний проміжок часу проєкт, то робота з його впровадження припадає переважно на позакласну діяльність. Зрозуміло, частина проєкту, яка тематично й за змістом прив'язана до програмного матеріалу з людинознавчих і природничих дисциплін, може виконуватися на заняттях (звичайних, бінарних, спарених чи інтегрованих уроках). Більше того, обговорення методів дослідження, а також результатів, включаючи проміжні, проводиться саме в урочний час.

Одним із найбільших утруднень, які зустрічалися при застосуванні нами методу проєктів є те, що учителям не відразу стає зрозуміла ідея освіти, морального й інтелектуального розвитку через проєктну діяльність. Дехто вважає, що учням спочатку необхідно оволодіти теоретичним матеріалом,

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

а лише потім їх можна залучати до проектної діяльності. Як правило, програмою не виділяється час для проекту, але спеціально визначається обсяг знань, які виносяться на самостійне опрацювання під час його реалізації. Учні здійснюють пошук інформації за пропонованою проблематикою і з допомогою учителя, який виступає у ролі консультанта, поступово оволодівають необхідним матеріалом, засвоюють цілий ряд визначених тем. Це відбувається наче за неформальних обставин, без зайвого хвилювання і напруження, у процесі спільної практичної роботи над проектом, часто у процесі невимушеного спілкування. Щоб не з'являлися прогалини у теоретичних знаннях вихованців, відводиться час для узагальнення і контролю опрацьованого матеріалу. Самостійна творча робота відрізняється від проектної. Вона є більш вільним видом навчальної діяльності, ніж проектування і не вимагає дотримання чіткого алгоритму роботи, яка має здійснюватися за певною системою. Однак учителі як керівники проектів іноді пропускають повз увагу здійснення обов'язкового першого кроку – визначення проблемного поля, виявлення конкретної потреби, яка має бути задоволена у результаті діяльності. Якщо у формулюванні теми проекту не виділена чітко проблема, а лише дається завдання пошуку інформації стосовно конкретного типу об'єкта, то такий процес є самостійною творчою роботою. Його не можна співвідносити з проектною діяльністю. Виконання школярем проектної завдання обов'язково має поєднуватися із самостійним розв'язанням проблеми і здійсненням обґрунтованого вибору з можливих альтернативних варіантів з наступною рефлексією. У цьому полягає принципова відмінність проекту від самостійної роботи. По завершенню роботи підводяться підсумки і здійснюється обов'язкове письмове оформлення. Слід зауважити, що проект відрізняється від реферату. Це – не просто скачаний з Інтернету матеріал, коли мова йде про інформаційні проекти. Такий підхід нівелює саму ідею даного методу. Якщо реферат – це короткий виклад змісту книги, статті і т. п., або доповідь із таким викладом, то інформаційний проект передбачає роботу за зразком дослідницької діяльності з обов'язковим визначенням предмету інформаційного пошуку, дотриманням поетапних дій з позначенням проміжних результатів; аналітичною роботою над зібраними фактами; висновками; коректуванням першого варіанту (якщо буде потрібно); подальшим пошуком додаткової інформації з уточнених напрямків; аналізом нових фактів; узагальненням (аж до одержання результатів, що задовольняють розв'язанню проблеми інформаційного пошуку); висновком, оформленням результатів (у вигляді обговорення, презентації (захисту), зовнішньою оцінкою, рефлексією). Письмове оформлення проекту не повинно перетворювати його на «псевдопроект», завантажувати учнів зайвою писаниною, підмінювати нею інші важливі етапи проектної діяльності. Тому пояснювальна записка має бути лаконічною, але виразною. Коротке письмове оформлення вчить грамотно формулювати обраний варіант розв'язання завдання чи проблеми і визначається нами як життєво важлива навичка учня. А ось проектна папка повинна містити в собі всі подробиці щодо особливостей виконання етапів проекту: чернетки, ескізи, вивчення реклами і таке інше. На підставі її змісту окремо оцінюється кожний етап виконання завдання (проекту). Важливим, на наш погляд, є педагогічно грамотне завершення проектної діяльності. Останнім кроком обов'язково має стати рефлексія, аналіз зробленого, порівняння того, що було задумано, з тим, що у кінцевому рахунку отримано. На думку М.Романовської, [5; 57] алгоритм проектної діяльності схожий на «петлю». З'єднуючи за допомогою рефлексивного аналізу кінцевий результат з початком роботи, ми замикаємо коло нашої спільної діяльності, надаємо процесу цілісності, зіставляючи мету і результат. Перед захистом проекту розробляється сценарій, який включає: а) постановку проблеми, визначення її актуальності; б) висловлення гіпотези, аргументацію її положень; в) основну частину, етапи роботи над проектом, отримані результати, їхній короткий аналіз; г) висновки, результати рефлексивної оцінки проекту; д) відповіді на запитання інших груп (дискусія). Для організації захисту проекту учасники розподіляються за ролями, наприклад: сценарист, доповідач, оформлювач, співдоповідач, демонстратор, асистент тощо. Найзручніше його проводити на спареному уроці (занятті). Перша частина включає: організаційний момент (2 хв.); актуалізація опорних знань і мотивація їх застосування при виконанні проектних завдань (8 хв.); захист проектів (2 групи по 7-10 хв.); відповіді на запитання (дискусія) по 5 хв. на кожний проект. Друга – так само, організаційний момент (2 хв.); захист проектів (2 групи по 7-10 хв.); відповіді на запитання (дискусія) по 5 хв. на кожний проект; підведення підсумків, оцінка роботи (10 хв.). Рефлексивна оцінка школярами власної проектної діяльності направляє учителя у двох таких аспектах: а) наскільки успішно вирішена проблема в залежності від типу проекту, якщо щось зроблено, то наскільки вдало; якщо проект інформаційний, то наскільки повно зібрана інформація і якою мірою задовольняє вона потребу, визначену при формулюванні проблеми; і в якому плані представлено проектне рішення може бути поліпшене; б) як школяр оцінює сам себе у процесі проектування (наскільки я був успішний на кожному етапі у процесі проектування, чи чітко була сформульована проблема; наскільки аргументованими були положення гіпотези, як планувалося і проводилося

дослідження (якщо проект дослідницький); наскільки успішно застосувалися творчі методи проектування (якщо проект творчий); широта спектру первісних ідей; достатність опрацювання обраної ідеї і таке інше). Але треба враховувати труднощі в оцінюванні творчості. На думку П.С.Лернера, воно завжди драматичне і суперечливе. У всякому разі не варто абсолютизувати правильність оцінювання [2]. У першу чергу, воно повинно носити інтегрований характер, відображати оцінку усіх етапів виконання проекту (від формулювання проблеми, самостійної роботи до отриманого результату), аж до якості захисту проекту. Основний критерій успіху – це високі результати, представлені учнями. Але очевидною стала необ'єктивність п'ятибальної системи оцінок. І щоб реально відчутти динаміку успішності виховного процесу у результаті проектної діяльності, у експерименті ми використали підхід П.Лернера, який запропонував такі критерії оцінки результатів: *інформаційна забезпеченість* – знайомства, уявлення, тезаурус, розуміння; *функціональна грамотність* – сприйняття установок і пояснень учителя, письмових текстів; уміння задавати конструктивні запитання; орієнтуватися у різних видах діяльності, поводитися з різноманітними об'єктами; оволодіння прийомами безпечної роботи та ін.; *технологічна підготовленість* – здатність виконувати різні операції, використовувати стандартизовані програми попередніх курсів; уміння маніпулювати об'єктами і засобами праці; здатність досягнення заданого рівня якості; освоєння різних операцій; розуміння властивостей процесів і предметів, правильне застосування інструментарію; забезпечення особистої безпеки; раціональна організація робочого часу тощо; *інтелектуальна обізнаність* – здатність вербалізувати виконані операції; рефлексія власної діяльності; розуміння постановки навчальних теоретичних і практичних завдань; достатність обсягу пам'яті, здатність до порівняння; активне сприйняття нової інформації; уміння користуватися навчальною та будь-якою іншою літературою для раціонального планування діяльності, у тому числі спільної з іншими людьми. *Вольова підготовленість* – прагнення виконувати поставлені освітні завдання; уважне ставлення до мови вихователя й до педагогічної ситуації, підтримка культури праці і спілкування, товариська взаємодія з іншими учнями; бажання виконати завдання (роботу) на високому рівні якості; толерантне ставлення до зауважень, побажань і порад; вибір темпу виконання завдання, успішне подолання психологічних і пізнавальних бар'єрів; здатність запитувати і одержувати допомогу. Безумовно, дані критерії досить узагальнені, їх можна доповнити чи удосконалити відповідно до типу проекту. Умовно у ході експериментальної роботи до кожного критерію ми виділяли 3 рівні: високий, середній і низький, і, ґрунтуючись на динаміці зміни рівнів даних показників, робили висновок про успішність освітньо-виховних процесів проектної діяльності. Ми привели дані критерії до ряду конкретних показників і здійснювали оцінку цих показників на 4 рівнях: 0, 5, 10, 20 балів. Підсумкову ж оцінку виводили як середню рейтингову оцінку за формулою: рейтингова оцінка = (середня колективна оцінка + самооцінка + оцінка викладача).

Слід зауважити, що у виховній роботі, яку ми організовували в експериментальних школах, головним елементом проективної технології виступав не власне проект, а процес проектування учнівського пошуку – від моделювання тренувальних умов для постановки проблеми та її дослідження до конструювання й захисту оптимальних шляхів її розв'язання у вигляді, що має структурну форму проекту.

Важливим етапом реалізації програми експериментального дослідження стала розробка ефективних форм і методів позакласної роботи, спрямованої на формування в учнів загальноосвітньої школи поваги до людської гідності, виховання толерантності до тих, хто викликає зневагу, підозру, нерозуміння через те, що живе не так, як переважна більшість, відрізняється чимось таким, що не сприймають інші. Найбільш вдалим у цьому плані виявилися колективні творчі справи (КТС) з роботи над проектами «Презентація субкультури», «Соціальне дно», «Ми різні, але ми рівні», «Школа толерантності», які розглядають проблеми суспільного ставлення і державної політики до різних субкультур, вразливих, малозабезпечених верств населення, міжнаціональних відносин. Для того, щоб обговорення запропонованої проблеми в контексті нашого дослідження дало вагомий результат у плані морального розвитку особистості учасників педагогічної взаємодії, ми детально продумували увесь хід роботи. Організація її, перш за все, передбачала створення умов для орієнтації учнів на цінності ненасилля, толерантності, справедливості, законослухняності як на основу поведінки в соціальних конфліктах і принцип їх конструктивного розв'язання. Вона переслідувала й інші цілі: розвиток критичного мислення школярів, навиків навчальної самоорганізації, групової роботи, умінь вести діалог і аргументувати свою точку зору, продуктивно опонувати і адекватно, гідно оцінювати свої позиції. Участь у підготовці кожного із проектів, проведенні їх презентацій допомогла учням отримати правдиве уявлення про найбільш актуальні соціальні проблеми, про соціум, життя найнижчих прошарків суспільства, які ми називаємо «соціальним дном», сприйняття їх такими, які вони є в дійсності, тобто нестабільними, такими, що вимагають до себе уважного

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

ставлення, прояву делікатності, терпимості, толерантності. Такі форми виховної роботи, після збору матеріалів і підготовки презентації, передбачають також використання інтерактивних методів – рольових ігор, дискусій, тренінгів, групових видів занять. Так, наприклад, під час проведення “Презентації культур” на етапі підготовчої роботи, поділу на три творчі групи учнів, було запропоновано кожній із них зібрати матеріал про спосіб життя, форми поведінки, стилі спілкування, ціннісні орієнтації якої-небудь соціокультурної групи (етнічні, конфесійні спільності, вікові, професійні, майнові групи, молодіжні субкультури), підготувати коротку розповідь-презентацію і у цікавій формі (гри, театралізації, відеофільму, фотовиставки) представити її класу. Перед глядачами висувається завдання, відзначити, що у способі життя даної спільності може: а) бути незрозумілим для оточуючих; б) викликати сміх; в) провокувати ненависть і агресію з їхнього боку. Після презентації кожної із трьох субкультур “глядачі” висловлювали свої точки зору, аналізували різні судження. Після чого вихователь підводить підсумки, підкреслюючи, що відчуженість і ворожість у сприйнятті іншої культури, на жаль, – досить поширене явище у суспільстві. Далі продовжувалася робота учнів у мікрогрупах. Їхнє завдання – відшукати причини негативного ставлення до представників певної культури, а також спробувати стати на їхнє місце і переконати оточуючих (у нашому випадку – інші команди, а також педагога, змінити своє ставлення на позитивне). Після роботи в групах відбуваються виступи представників команд. Завдання учителя – перевести ці виступи в дискусію, заохочуючи доповнення і заперечення представників різних точок зору. У ході виявлення причин міжкультурної ворожості учитель допомагає трансформувати думки і висловлювання школярів у більш місткі і зручні для запису формулювання. Що стосується вищезгаданих причин, то у ході такої роботи були названі: культурні стереотипи; незнання і небажання пізнати іншу культуру, культурний егоїзм; страх можливої конкуренції з її боку; відчуття дискомфорту від вторгнення “чужаків” у звичне життя. Учні, як правило, прагнуть довести опонентам, що деяке нерозуміння і ворожість щодо рис певної культури, дуже цінні і важливі для них, що вони мають давні традиції і глибокий зміст для її представників. А відмінність від інших – це не так вже й погано, просто вона підкреслює її своєрідність. Коли мова йшла про «Соціальне „дно”», передбачалася зустріч з представниками маргінальних прошарків населення. Особливу увагу педагог спрямовує на ставлення суспільства до цих людей (на індивідуальному рівні, воно, як правило, в основному досить негативне). У дискусії на визначення позицій були обрані такі питання для обговорення: «Хто ці люди – “покидьки” суспільства, які свідомо обрали такий спосіб життя чи особи, які потребують допомоги і особливої турботи?»; «Чи зобов’язана держава витратити гроші на допомогу таким людям?». Дуже важливо, щоб педагог ставив питання у досить жорсткому формулюванні «так» – чи «ні», уникаючи середини, проміжних позицій у пропонувані оцінках, – їх учні повинні зробити самі. Під час дискусії висловлювання школярів, які звучали в підкріплення власних позицій, як правило, тяжіють до крайніх точок зору. Ось деякі аргументи: 1-а) «Бродяжництво, жебрацтво, аморальна поведінка представників соціального “дна” – наслідок лінощів, неосвіченості, розпутності самих цих людей». 1-б) «Бомжі, безпритульні, жебраки, безробітні – в першу чергу люди і їм також потрібно допомагати». 2-а) «Людина сама обирає спосіб життя і визначає свою долю. У власних проблемах вона нікого не повинна звинувачувати, крім самої себе. У нашому суспільстві у всіх відносно рівні можливості». 2-б) «Причини їхніх негараздів криються – не обов’язково в них самих, а швидше зумовлені складними життєвими обставинами, в які вони могли потрапити (війна, пожежа, втрата документів, брехня, грошові махінації, старість, самотність)». 3-а) У держави немає коштів на «подачки» таким людям, які навіть не прагнуть самі про себе потурбуватися. 3-б) Ніхто не застрахований, що не стане таким. 4-а) Держава повинна допомагати дійсно нужденним, які потребують цього: пенсіонерам, багатодітним сім’ям, освіті, медицині. 4-б) Держава зобов’язана це робити, тому, що в минулому (коли ці люди були молодими і здоровими) вони могли приносити користь державі. При підведенні підсумків дискусії ми пропонували низку риторичних запитань, які не вимагають негайної відповіді, а вчать думати і аналізувати. Наприклад, «Як дати відповідь – хто свідомо обрав собі таке життя, а хто спустився «на дно» в силу скрутних життєвих обставин і чи можливо взагалі це визначити?», «Якщо держава призначена захищати людей, то чи можна розділяти людей на гідних її турбот і не гідних, «першосортних», і «другосортних?», «Людина – завжди людина, якою б вона не була! Чи тільки тоді вона є такою, коли відповідає суспільним стандартам і своєю поведінкою, способом життя схожа на інших?», «А якщо подивитись на все це очима тих людей, про яких ми сьогодні говоримо?». У ході обговорення учні відзначають насторожене ставлення цих людей до держави і недовіру до представників влади. Оточуючих вони характеризують як байдужих, черствих, таких, що не розуміють їхніх проблем, не проявляють до них ніякого співчуття, відторгають, зневажають їх.

Самосприйняття цих людей школярі характеризують такими поняттями, як безвихідь, приреченість, невпевненість, песимізм, відчуття того, що ти покинутий усіма. У результаті спільних роздумів учні побачили, як багато існує проблем, зрозуміли, якою складною і неоднозначною є тема, що розглядалася. Крім морального аспекту, ставлення до маргінальних прошарків населення має ще й політичний підтекст. Як правило, люди, які були розчаровані в демократичних принципах, дотримання яких не принесло їм реальної матеріальної вигоди, часто підтримують різні екстремістські сили і виправдовують насилля. На завершальному етапі роботи ми пропонували учням обговорити відому на Заході формулу: «Краще запропонувати нужденному не рибу, а засіб, з допомогою якого її можна зловити» [7; 97]. Цей прийом дозволив урізноманітнити і збагатити той спектр позицій, які учні обрали ще на початку роботи. А для подальшої роботи в цьому напрямку учні отримали завдання: запропонувати програму конкретних варіантів політики держави у розв'язанні проблем соціального «дна». Це був реальний шанс продемонструвати готовність проявити, хоча і заочно, толерантність, співчуття, чуйність, милосердя у ставленні до таких груп людей. Ми переконані, що ця робота сприяла становленню гуманістичного світогляду, вихованню ціннісного ставлення до людини, на основі чого молодь буде будувати свої відносини зі світом.

Висновки. Результати дослідження доводять, що процес виховання підростаючого покоління повинен, з одного боку, відповідати потребам суспільства, з іншого – враховувати інтереси особистості. Засади толерантності та можливий простір її динаміки лежать і діють, як уже було зазначено, насамперед, у досвіді особистості. Тому, виховання толерантності – це, з педагогічної точки зору, цілеспрямована організація позитивного досвіду толерантності, тобто цілеспрямоване створення умов, що сприяють взаємодії з іншими, якими б в очах суб'єкта вони не були і велику роль у цьому процесі відіграє використання методу проектів у виховній роботі з учнями.

Література

1. Кильпатрик В. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе / Кильпатрик В. – Л. – Б.В., 1925. – 36 с.
2. Лернер П.С. Инженер третьего тысячелетия / П.С. Лернер. – М.: Академия, 2005. – 236 с.
3. Павлова М.Б., Дж. Питт, Сасова И.А., Гуревич М.И. (под ред. Сасовой И.А.) Технология 6-й класс. Метод проектов в технологическом образовании школьников. Пособие для учителя. – М.: Вентана-Граф, 2004. – 144 с.
4. Полат Е.С. Как рождается проект/ Е.С. Полат. – М.: Просвещение, 1995. – 140 с.
5. Романовська М.Б. Метод проектів у навчальному процесі (методичний посібник)/ М.Б. Романовська. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 160с.
6. Сазоненко Г.С. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко. – Упоряд.: Г. Кальченко, Т. Вороненко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
7. Степанов П. Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование, – №9. – 2001. – С. 91-97.
8. Янжул Е. Практика метода проектов в американских школах / Е. Янжул. – Л. – Б. в., 1925. – 138 с.

УДК 378:001.891

РОЗВИТОК ТА РЕАЛІЗАЦІЯ НАУКОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КАФЕДРИ

Г.С.Тарасенко

(до 50-річчя кафедри педагогіки і методики початкового навчання та 100-річчя Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського)

***Анотація.** У статті презентовані й аналізовані етапи розвитку та реалізації наукового потенціалу кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в контексті оновлених вимог до університетської освіти.*

***Ключові слова:** науковий потенціал кафедри, педагогічна освіта.*

***Аннотация.** В статье осуществлены презентация и анализ этапов развития и реализации научного потенциала кафедры педагогики и методики начального обучения Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского в контексте обновленных требований к университетскому образованию.*

***Ключевые слова:** научный потенциал кафедры, педагогическое образование.*

***Summary.** The article presents analyzed stages of development and implementation of the scientific potential of the primary education chair of Vinnitsa State Pedagogical University named by Michaylo Kotsyubynsky in the context of the updated requirements for university education.*

***Key words:** scientific potential of the chair, pedagogical education.*

Постановка проблеми. Сьогодні закономірно диктує високі вимоги до університетської освіти. Проект Закону України "Про вищу освіту" у новій редакції передбачає створення необхідних умов для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих кадрах [5].

Наріжним каменем ефективності вищої освіти є належний науковий рівень професійної підготовки випускників університету. Саме тому наука в університеті повинна отримати особливий статус, стати справжньою серцевиною навчально-виховної роботи зі студентами, наскрізно проймати всі види методичної роботи і фахового самотворення молодих спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень. Шляхи поліпшення наукового забезпечення університетської освіти вивчаються здебільшого на методологічному рівні в контексті проблем нової філософії освіти (А.Валицька, Л.Ваховський, Б.Гершунський, С.Клепка, М.Романенко та ін.), а також вітчизняної освітології (В.Огнев'юк, С.Сисоєва, А.Фурман та ін.). Посилилась увага до ролі науки в організації вищої педагогічної освіти в академічних дослідженнях (В.Андрущенко, В.Бондар, І.Зязюн, М.Євтух, В.Кремень, В.Луговий, О.Савченко та ін.). Утім системні дослідження в галузі історії вітчизняної вищої педагогічної освіти доволі епізодично звертаються до вивчення витоків становлення наукових позицій таких навчально-методичних колективів, якими є університетські кафедри.

Метою статті є презентація і аналіз етапів розвитку та реалізації наукового потенціалу кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в контексті оновлених вимог до університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз архівних джерел засвідчує, що кафедра педагогіки і методики початкового навчання заснована 15 жовтня 1960 року в складі факультету підготовки вчителів I-IV класів. У витоків організації та становлення кафедри стояли відомі вчені, досвідчені фахівці-практики у галузі початкової освіти: старший викладач А.Ф.Мошинський, доктор педагогічних наук, професор А.Б.Щербо, кандидат філологічних наук, доцент В.В.Богачук, кандидат педагогічних наук, професор В.Я. Волошина та ін.

Першорядного значення для наукового становлення кафедри набуло відповідальне й грамотне керівництво нею. У різні роки кафедру очолювали провідні спеціалісти університету з великим стажем науково-педагогічної роботи.

На початковому етапі становлення кафедри педагогіки і методики початкової освіти велику роль відіграла наукова та організаційно-методична діяльність її першого завідувача, яким став

кандидат педагогічних наук, доцент **Л.П.Любивець** (очолював кафедру з 1960 по 1970 рік). Л.П.Любивець добре знав освітянську справу, адже пройшов шлях від учителя загальноосвітньої школи до завідувача кафедри педагогічного інституту. Його фахове становлення розпочалося ще в 1928 році, коли він – молодий юнак – очолив початкову школу № 4 у с.Комишинич на Полтавщині. Пізніше працював учителем української мови і літератури, завучем, директором низки шкіл на Полтавщині, Кіровоградщині та Вінниччині.

Л.П.Любивцю належить почесна роль фундатора кафедральної науки. Він залучив до роботи на кафедрі досвідчених фахівців у галузі шкільної і вузівської освіти (С.Ф.Безпалов, І.В.Бугаєвич, В.Я.Волошина, С.Д.Єрмакова, М.І.Іванова, К.С.Клюєва, А.Ф.Мошинський, В.П.Порошин, Т.Я.Свергуненко, О.І.Туманіна, М.К.Славський, М.М. Фогель та ін.). У власному науково-методичному доробку Л.П.Любивця більше 50 публікацій (серед них близько 10 посібників). Дослідник приділяв особливу увагу програмно-методичному забезпеченню шкільного курсу української мови, а також розвитку ділової української мови (*Ділові папери. – К.: Рад.школа. – 1981*).

Етап відродження кафедри педагогіки і методики початкового навчання (після тимчасового закриття факультету підготовки вчителів початкових класів) очолив відомий в Україні науковець, кандидат філологічних наук, професор університету **І.І.Дацюк**, який керував кафедрою з 1976 по 1985 рік. Він бережно відновлював кафедру після її кадрового розформування на початку 70-х років. І.І.Дацюк сумлінно виконував доручену ректоратом справу (хоча певний час працював виключно на громадських засадах), ретельно добираючи кадри для роботи з майбутніми вчителями початкових класів. Під його керівництвом на кафедрі зібрався колектив однодумців з досвідчених викладачів старшого покоління і здібної молоді (Е.С.Сасинович, Л.І.Москавчук, Н.М.Денисенко, Н.М.Присяжнюк, Р.В.Загоруй, Г.В.Коломієць, Г.С.Тарасенко, М.Б.Зінько, К.Л.Дабіжа, М.В.Вацьо, Ю.О.Поплавська та ін.).

І.І.Дацюк активно залучав колег до наукової діяльності. Найперспективніші викладачі були рекомендовані до навчання у цільовій аспірантурі. Сам завідувач кафедри активно займався науковою діяльністю, був причетний до підручникотворення в галузі шкільної мовної освіти. За його підручником “Українська мова” для 4-5-х класів загальноосвітньої школи навчалось не одне покоління дітей України. І сьогодні студенти використовують його посібники з питань історії української літературної мови, графіки й орфографії сучасної української мови та ін. (*Графіка й орфографія сучасної української мови. – Вінниця, 2000; Повторний курс сучасної української літературної мови з історичними коментарями. – Вінниця, 2001; Історія української літературної мови.. – Вінниця, 2002; Питання культури українського мовлення. – Вінниця, 2004 та ін.*). Невтомна багаторічна робота І.І.Дацюка над розбудовою кафедри педагогіки і методики початкового навчання заклала надійний фундамент для подальшого зростання її наукового статусу в університеті та Україні в цілому.

Етап потужного наукового зростання кафедри розпочався під керівництвом кандидата психологічних наук, доцента **А.Н.Цимбалюк**, яка очолювала кафедру з 1985 по 1994 рік. Після закінчення аспірантури НДІ психології АПН СРСР (Москва) за спеціальністю “Вікова і педагогічна психологія” і успішного захисту кандидатської дисертації “Психологічні особливості дітей зі зниженою наукованістю” (яку виконала під керівництвом знаного вченого в галузі педагогічної психології – доктора психологічних наук, професора, чл.-кор. АПН СРСР Н.О.Менчинської) повернулася до рідного університету і в 1985 році очолила кафедру педагогіки і методики початкового навчання. До роботи зі студентами нею були залучені найбільш досвідчені і кваліфіковані викладачі з числа працівників ВНЗ, культурно-освітніх установ і шкільних учителів (доценти О.В.Машталер, В.Г.Волочай, Л.М.Согур, О.А.Садівнича; заслужений учитель України Н.С.Вітковська; народна артистка України В.Я.Сироватко, старші викладачі Л.Й.Далечек, В.А.Ясінський, Т.А.Потапова, Н.М.Зорька, Л.І.Бабур, Г.М.Ніщук, викладачі Т.Т.Маринчук, М.М.Ганнопольська, Ж.В.Гулевич, С.М.Абаїмова та ін.). До роботи на кафедрі були залучені найкращі випускники Вінницького (Н.І.Лазаренко, І.М.Лапшина, Н.Л.Тодосієнко) та Київського (Г.Г.Кіт, Л.П.Дабіжа) педагогічних інститутів.

А.Н.Цимбалюк системно формувала науковий потенціал кафедри, залучивши до наукової роботи і рекомендувавши до навчання в аспірантурі та докторантурі чимало здібної молоді. За її сприяння успішно захистили кандидатські дисертації Р.В.Загоруй, Т.М.Потапова, І.М.Лапшина, Г.Г.Кіт, Н.І.Лазаренко; докторську дисертацію – Г.С. Тарасенко.

А.Н.Цимбалюк успішно займалась науковою діяльністю. До кола її наукових інтересів увійшли проблеми пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку; психологічні причини шкільної неуспішності; удосконалення методики вузівського викладання психологічних дисциплін

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

(Психологічні причини шкільної неуспішності (молодший шкільний вік) / Психологические проблемы неуспеваемости школьников: монография. – М.: АПН СССР, 1986. (у співавт. з Н.О.Менчинською).

Велику роль у розбудові наукової роботи кафедри на цьому етапі відіграла керівна діяльність на посаді декана факультету підготовки вчителів початкових класів кандидата педагогічних наук, професора університету **В.Я.Волошиної**, яка одночасно активно працювала на кафедрі, а з 1995 по 1996 рік її очолювала. Пройшовши шлях від сільської вчительки до декана факультету, вона добре знала всі особливості професійного становлення вчителя початкових класів. Її трудова біографія розпочалася у Жабелівській початковій школі (1958-1959), потім працювала у Степанівській середній школі (1960-1965) Вінницького району Вінницької області.

У Вінницький пединститут В.Я.Волошина прийшла працювати в 1965 році. Пройшла шлях від асистента до професора університету. На високому науково-методичному рівні викладала курси „Історія педагогіки”, „Актуальні проблеми зарубіжної школи”; успішно керувала науковою роботою студентів. Серед вихованців – здібні науковці, які розпочинали науковий шлях через дипломні дослідження під керівництвом В.Я.Волошиної (доц. О.В.Акімова, доц. І.М.Лапшина), магістри початкової освіти (Л.Т.Ілик), творчі вчителі (О.Ю.Кушпета, І.М.Кошенко, О.В.Кубко, Г.В.Ткач та ін.).

В.Я.Волошину знала Україна як талановитого і сміливого вченого. Вона вивчала українську педагогічну думку тоді, коли про неї остерігались говорити голосно і занадто захоплено. По закінченні аспірантури Інституту педагогіки АПН України (1974) успішно захистила кандидатську дисертацію „Проблеми теорії та методики початкового навчання в педагогічній спадщині Т.Г.Лубенця” (науковий керівник – О.Г.Дзевєрін). Саме тоді по суті ім'я Тимофія Лубенця – справжнього патріота і видатного освітянина України – було повернуто в науковий обіг. Пізніше В.Я.Волошина видала монографію „Педагогічна і освітня діяльність Т.Г.Лубенця” (1999). Крім цього, вона наполегливо вивчала наукову спадщину інших українських педагогів та просвітників. Численні її статті присвячені освітній діяльності М.С.Грушевського, О.В.Духновича, І.Огієнка, С.Ф.Русової, Г.С.Сковороди, К.Д.Ушинського, Т.Г.Шевченка та ін. Активна участь у створенні довідникової літератури дозволила їй гідно репрезентувати результати багаторічного наукового пошуку в солідних колективних працях (*Библиографический словарь отечественных педагогов и деятелей просвещения. – М., 1987; Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М., 1988; Педагогическая энциклопедия. – М., 1990; Развитие народной освіти и педагогической думки на Украине. – К., 1991*) та ін.

Останнє десятиліття наукового життя В.Я.Волошиної було присвячене глибинному аналізу спадщини В.О.Сухомлинського. Вона опублікувала більше десятка статей у провідних фахових виданнях України про теоретичні засади науково-педагогічного доробку видатного українського педагога. В.Я.Волошина була активним членом Української асоціації імені Василя Сухомлинського, учасником десяти Всеукраїнських педагогічних читань „Василь Сухомлинський і сучасність”. Студентські наукові роботи, виконані під її керівництвом, неодноразово перемагали у Всеукраїнському конкурсі „Ідеї Василя Сухомлинського у ХХІ столітті” (серед переможців – вихованці В.Я.Волошиної: С.Юніцька, Н.Бершадська, О.Зарицька, А.Ричкова та ін.).

За плідну наукову і організаційно-педагогічну роботу В.Я.Волошині було присвоєне почесне звання професора Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. За творчу працю у підготовці педагогічних кадрів В.Я.Волошина була відзначена знаком „Відмінник народної освіти” (1986), а також їй посмертно присвоєно почесне звання „Заслужений працівник Вінницького державного педагогічного університету”(2002).

Етап системної підготовки молодих науковців започатковано у 1996 році, коли кафедру педагогіки і методики початкового навчання очолила доктор педагогічних наук, професор Г.С.Тарасенко. При кафедрі розпочали роботу магістратура та аспірантура, а з 2010 року функціонує докторантура зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Цього ж року з ініціативи кафедри була створена спеціалізована вчена рада К 05.053.02 з правом прийняття до розгляду та проведення захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання.

Системні дослідження, здійснені в Україні та близькому зарубіжжі упродовж останніх десятиліть [1; 2; 3], доводять абсолютну необхідність переорієнтації педагогічної освіти з накопичувально-репродуктивного на науково-творчий спосіб формування фахових координат майбутніх педагогів. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти обумовлює особливу увагу до дослідницьких компонентів, які поступово перетворюються на дуже важливу складову педагогічної діяльності кожного вчителя. Змагання різних освітніх систем потребує від педагога грамотної дослідницької праці, пов'язаної з аналізом стану всіх суб'єктів педагогічної взаємодії.

Тому до найбільш пріоритетних напрямів роботи кафедри педагогіки і методики початкового навчання свідомо була віднесена організація науково-дослідної роботи студентів. Провідними принципами її планування стала системність і наступність. Так, планування науково-дослідної роботи найбільш здібних студентів бакалаврату передбачало її обов'язкове ускладнення і поглиблення на рівні магістерської підготовки з перспективою переростання в кандидатське дослідження (за умов продовження навчання в аспірантурі). Це уможливлено п'ятнадцятилітнім функціонуванням при кафедрі магістратури і аспірантури, системне планування роботи яких дозволило в короткий термін поліпшити кадрову ситуацію на кафедрі (відсоток викладачів з науковим ступенем зріс від 32% до 100%). З числа найздібніших студентів, які пройшли системну наукову підготовку при кафедрі, сьогодні у її викладацькому складі успішно працюють кандидати педагогічних наук Т.М.Кривошея, І.І.Козак, О.В.Грушко, О.П.Грошовенко, Л.А.Присяжнюк, Н.О.Пахальчук, О.В.Колосова. Переважна більшість захистилась під керівництвом професора Г.С.Тарасенко.

До керівництва студентськими науковими дослідженнями також у цей період залучались знані й досвідчені фахівці: доктори наук, професори М.П.Лещенко, Л.П.Пуховська, Г.П.Пустовіт, М.І.Томчук, Б.А.Брилін; канд. наук, професор К.П.Козлова, доц. В.Є.Штифурак та ін.

Особлива увага була приділена вибору наукової теми, над якою працює викладацький колектив кафедри на сучасному етапі – “Підготовка вчителя початкових класів до навчально-виховної роботи з дітьми в контексті наступності дошкільної та початкової освіти”. Дослідження присвячене проблемам гуманізації та гуманітаризації сучасної дошкільної та початкової освіти, пошуку шляхів реалізації наступності між двома освітніми ланками в контексті “дитиноцентризму”. Метою наукової роботи кафедри стала розробка ефективних технологій підготовки вчителя початкових класів до навчально-виховної роботи з молодшими школярами. До кола наукових досліджень увійшли: інноваційні технології навчання й виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в контексті гуманістичних ідей вітчизняної та зарубіжної педагогіки (Т.М.Кривошея, О.В.Грушко, О.А.Голюк); створення вузівських методик підготовки вчителя до викладання української, російської мов (Н.І.Лазаренко, І.І.Козак, І.М.Лапшина); математики (Р.В.Загоруй, Т.М.Кривошея, О.А.Голюк); природознавства (О.П.Грошовенко, Л.А.Присяжнюк) у початковій школі; удосконалення викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ (Г.Г.Кіт, Л.В.Любчак, О.А.Голюк, О.В.Грушко, О.П.Демченко) тощо. Викладачі кафедри розпочали активну науково-методичну роботу з розробки й удосконалення навчальних програм у контексті завдань поліпшення фахової освіти вчителя початкових класів і вихователя ДНЗ. Особлива увага приділяється створенню методичних посібників для вчителів початкової школи, вихователів дитячих навчальних закладів з проблем удосконалення їхньої готовності до освітньої роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (щорічно кафедрою випускається близько 70 друкованих аркушів наукової продукції).

Зокрема, доцент Лапшина І.М. бере активну участь у підготовці нового покоління програм і підручників для початкової школи та ДНЗ на засадах реалізації наступності між дошкільною та початковою освітою. Так, підручник „Книга по чтению” (2-й клас шкіл з російською мовою навчання) був підготовлений нею у співавторстві з Т.Д.Поповою у 2003 році та апробований у школах Луганської, Миколаївської, Харківської, Херсонської областей, а також у м. Києві та Севастополі. Автори підручника використали інноваційні педагогічні технології, які сприяють виробленню у школярів стійкого інтересу до світу сучасної дитячої літератури, навичок правильного, усвідомленого читання в оптимальному темпі із дотриманням інтонаційної виразності, спроможності орієнтуватися в дитячій книжці як досягненні духовної культури, як у специфічному поліграфічному продукті. Після апробації підручника Міністерство освіти і науки України включило це видання до переліку основної навчальної літератури для шкіл з російською мовою навчання. У 2010 році друге видання підручника вийшло накладом 105 тисяч примірників за державним замовленням.

Підручник „Русский язык” (2-й клас шкіл з українською мовою навчання), підготовлений І.М.Лапшиною у співавторстві з І.П.Гудзик, укладений відповідно до чинної програми мовної освіти в початковій школі. В порівнянні з попереднім виданням, значно посилені мовленнєвий та соціокультурний компоненти змісту навчально-виховної роботи. Апробація підручника відбувалась протягом 2008-2009 років у школах Центральної та Західної України. За її результатами Міністерство освіти і науки України запропонувало підручник „Русский язык” серед інших основних навчальних видань. У 2010-2011 навчальному році підручник використовується на уроках російської мови у 2 класах шкіл з українською мовою навчання на всій території України.

У 1996 року при кафедрі педагогіки і методики початкового навчання заснована наукова школа з гуманітаризації початкової освіти (проф. Г.С.Тарасенко). До наукової проблематики увійшли:

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

оновлення методологічних підходів до теорії і методики навчання та виховання дітей 5 – 10 років (аспект естетизації навчально-виховного процесу в ДНЗ та школі 1 ступеня); фахові координати реалізації педагогом гуманітарно-творчого підходу до навчально-виховної роботи з дітьми; прикладні розробки з технологізації навчально-виховного процесу в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Центральне місце в реалізації авторського підходу до гуманітаризації освітнього процесу відведено природі як універсальному фактору гармонізації людської особистості. У даному підході вона є і метою, і засобом культурологічно спрямованої навчально-виховної роботи із суб'єктами освітньо-виховного процесу (вихованцями ДНЗ, учнями загальноосвітніх шкіл, студентами педагогічних ВНЗ).

Монографічні дослідження (*Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : методологічний аспект. – Вінниця, 1997; Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: монографія. – Черкаси, 2006*), авторські технології ("*Дивосвіт*", "*Паросток*", "*Росинка*") мають на меті розширити творчий діапазон сучасного вихователя і збагатити методику особистісно орієнтованого виховання дошкільників і молодших школярів засобами природи, активно впроваджуються у початковій школі та ДНЗ Вінниччини, Київщини, Сумщини, Луганщини, Тернопільщини, Рівненщини. Це варіативне використання педагогами-практиками авторських алгоритмів естетико-екологічного виховання дітей в урочній та позакласній виховній роботі з молодшими школярами, в системі роботи ГПД, в методиці проведення щоденних прогулянок, театралізованих сезонних свят у дошкільному навчальному закладі. Пропоновані матеріали широко апробовані завдяки системному їх видруку у відповідних посібниках та в республіканських методичних часописах «Початкова школа», «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», «Розкази онуку», «Світ виховання» та ін.

У період розбудови наукової школи підготовлено 8 кандидатів педагогічних наук, які плідно працюють в контексті реалізації гуманітарно-творчого підходу до освітнього процесу. Це підготовка монографій, підручників, посібників, методичних матеріалів, статей у фахових виданнях та інших збірках. Практична цінність обумовлена технологічністю виконаних розробок і можливостями широкого їх впровадження у практику вузівської підготовки вчителя початкових класів і вихователів ДНЗ, а також у практику роботи сучасних шкільних і дошкільних навчальних закладів (наприклад: *Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / авт. кол.; за ред. Г.С.Тарасенко. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 320 с.*).

Кафедра постійно дбає про налагодження зв'язків з провідними науковими центрами України. Системно зміцнюються контакти з науково-дослідними інститутами НАПН України. Це співпраця з лабораторіями естетичного, екологічного виховання Інституту проблем виховання, а також з лабораторіями початкової освіти, сільської школи Інституту педагогіки; лабораторією мистецької освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. Провідні її вчені – академіки Н.М.Бібік, В.І.Бондар, М.С.Вашуленко, О.Я.Савченко – здійснюють багаторічний науково-методичний патронаж над кафедрою педагогіки і методики початкового навчання.

Зокрема, плідна методична співпраця доцентів Н.І.Лазаренко і І.І.Козак з академіком М.С.Вашуленком сприяє підготовці та виданню посібників з методики викладання української мови в початковій школі, які успішно впроваджуються у навчальний процес ВНЗ (*Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.*).

Доцент Г.Г.Кіт плідно співпрацює з викладачами НПУ імені М.Драгоманова, традиційно бере участь у семінарах кафедри педагогіки і методики початкового навчання цього ВНЗ, присвячених обговоренню шляхів впровадження кредитно-модульної системи навчання і компетентісного підходу до підготовки вчителя початкової школи в контексті реалізації завдань державного стандарту вищої педагогічної освіти. Водночас активно публікує результати власних наукових досліджень (*Магістерська робота з педагогіки початкового навчання. – Вінниця, 2006; Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів. – Вінниця, 2007; Українська народна педагогіка: курс лекцій. – Вінниця, 2008*).

Зміцнюється співпраця викладачів кафедри із науковими центрами близького та далекого зарубіжжя. Це наукові зв'язки з Інститутом художньої освіти РАО (м. Москва), із Санкт-Петербурзьким державним університетом, Вищою педагогічною школою м. Ченстохови, Академією ім. Яна Кохановського м. Кельце, Поморською Академією в Слупську (Польща), університетом Альба Юлії (Румунія) та ін. Нині перед кафедрою педагогіки і методики початкового навчання відкрились реальні перспективи розширення діапазону фахової підготовки педагогічних працівників.

Ліцензування спеціальності “Дошкільне виховання” (2009) дозволяє кафедрі інтегрувати науково-методичну роботу в контексті проблеми наступності дошкільної і початкової освіти.

Висновки. Ретроспективний аналіз засвідчує, що найбільш потужний процес зростання наукового потенціалу кафедри педагогіки і методики початкового навчання відбувся протягом 1986–2010 років. Саме в цей період викладачами кафедри підготовлено і захищено 1 докторську і 14 кандидатських дисертацій. Системна увага до наукової підготовки кадрів дозволила виокремити з числа викладачів кафедри педагогіки і методики початкового навчання два нових структурних підрозділи – кафедру основ фундаментальних дисциплін (1993) та кафедру мистецької підготовки (2007). Аналіз поступального наукового розвитку кафедри педагогіки і методики початкового навчання в ракурсі історії та сьогодення дозволяє виокремити основні принципи реалізації її наукового потенціалу: опора на науково-методичні традиції на тлі узагальнення, збереження та примноження наукових здобутків попередніх поколінь науковців кафедри; послідовна розбудова науково-методичних зв'язків з провідними вченими і науковими школами України в галузях дошкільної, початкової, а також вищої педагогічної освіти; системне залучення обдарованої університетської молоді до наукової роботи через перспективні наукові доміанти – від мікродосліджень до магістерських, кандидатських і докторських наукових робіт; неухильне орієнтування результатів наукової роботи викладачів і студентів на вибіркоче впровадження їх у практику дошкільної, початкової або вищої педагогічної освіти; об'єктивне оцінювання і стимулювання наукової роботи викладацького колективу кафедри.

Література

1. Андрущенко В.П. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку / Андрущенко І. Ф., Антонова О. Є., Арешонков В. Ю., Астрахан Н. І., Басюк Н. А. / П. Ю. Саух (заг.ред.). — К.: Знання України, 2009. — 492 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
3. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико- методологічний аспект): дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. — К., 1995. — 429 с.
4. Працюємо на розбудову початкової освіти / упоряд. Г.С.Тарасенко. — Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2011. — 147 с.
5. www.mon.gov.ua/education/average.

УДК 371.132

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ВСТУПУ ДО ШКОЛИ

С.А.Тітаренко

Резюме. Проаналізовано дослідження з проблеми підготовки педагогів до проведення наукових досліджень у галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку. Охарактеризовано форми науково-дослідної роботи студентів. Визначено вимоги до проведення різних видів педагогічних досліджень. Наведено приклади оформлення змісту реферату з дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», а також формулювання наукового апарату курсової роботи.

Ключові слова: науково-дослідна робота, вихователь дошкільного закладу, фізичне виховання, педагогічне дослідження.

Резюме. Проанализированы научные работы по проблеме подготовки педагогов к проведению научных исследований в отрасли физического воспитания детей дошкольного возраста. Охарактеризованы формы научно-исследовательской работы студентов. Определены требования к проведению разных видов педагогических исследований. Приведены примеры оформления содержания реферата дисциплины «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста», а также формулировка научного аппарата курсовой работы.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, воспитатель дошкольного заведения, физическое воспитание, педагогическое исследование.

Summary. There is the analysis of researches on the problem of educators' vocational training for the scientific work in pre-school children's physical training sphere in the article. Author characterizes the forms and defines the

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

demands for students' scientific researches. The article contains samples of contents and scientific apparatus of students' scientific researches on the problem of pre-school children's physical training.

Key words: *scientific research, educator of pre-school educational establishment, physical training, pedagogical research.*

Вступ. Зміст вищої освіти, як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», обумовлений цілями та потребами суспільства, системою знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що мають бути сформовані в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. Наразі важливим є виховання у майбутніх фахівців методологічної культури, підвищення вимог до результатів дослідницької праці, забезпечення високої ефективності і конкурентноздатності наукової продукції та ін.

Останнім часом педагогічна наука збагатилася результатами досліджень з проблеми організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти. Так, визначення мети і завдань, розкриття функцій і специфіки науково-дослідної роботи, обґрунтування її ролі і місця в процесі реформування вищої освіти здійснено в публікаціях В.Андрущенка, В.Кременя, В.Курила, С.Шейка. Зміст, форми і методи науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах були предметом наукових досліджень М.Добрускіна, Г.Лахтіна, О.Мурашко, Н.Недодатко.

Розкриттю можливостей організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах для формування і розвитку професійних якостей майбутніх фахівців, науковців присвячено праці Л.Авдеєвої, О.Семенов, Н.Амеліної, І.Іваненко, Ф.Орехової та ін. Проблема організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах в історико-педагогічному аспекті знайшла певне відображення в працях А.Алексюка, В.Вихрущ, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, М.Євтуха, С.Золотухіної, О.Любара, Б.Ступарика, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін.

Мета статті: розкрити процес підготовки майбутніх вихователів до проведення наукових досліджень у галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Завдання дослідження: зробити аналіз досліджень з проблеми підготовки педагогів до проведення наукових досліджень у галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку; охарактеризувати форми науково-дослідної роботи студентів; визначити вимоги до проведення різних видів педагогічних досліджень.

Результати досліджень. Науково-дослідна робота студентів є одним із напрямів їхньої самостійної роботи, важливим чинником підготовки висококваліфікованих педагогів. Поняття науково-дослідної роботи студентів охоплює дві взаємопов'язані складові: навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації і методики наукової творчості; проведення студентами наукових досліджень під керівництвом професорсько-викладацького складу [3].

Мета студентської наукової роботи, обов'язкової на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, – формувати науковий світогляд, сприяти опануванню молодими дослідниками методологією і методами наукового пошуку в царині актуальних проблем фізичного виховання дітей дошкільного віку [4].

Залучення до наукової роботи розвиває вміння працювати з літературними джерелами, виробляє вміння користуватися довідковою літературою, статистичними матеріалами, науково висловлюватись. Виконання дослідницької діяльності розвиває творчу ініціативу, самостійність, відповідальність і організованість.

У вищих навчальних закладах України впродовж десятиріч склалися такі форми науково-дослідної роботи студентів:

- участь у різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття) з елементами наукових досліджень;
- індивідуальна робота викладачів зі студентами, які виконують наукові дослідження;
- науково-дослідна робота студентів у наукових гуртках;
- участь студентів-дослідників у постійних наукових проблемних групах;
- участь студентів у науково-практичних конференціях, наукових читаннях, семінарах та ін.;
- проведення наукових пошуків у процесі виконання різних видів практики в навчально-виховних закладах [3, 391-392].

Кожна із зазначених форм науково-дослідної роботи є своєрідною і потребує творчого підходу до її організації. Бажано, щоб більшість студентів на засадах власного інтересу була охоплена тими чи іншими формами науково-дослідної роботи.

Багаторічний досвід діяльності вітчизняних ВНЗ дає підстави виокремити такі види науково-дослідної роботи студентів: аналіз наукової літератури; систематизація матеріалів опрацювання літературних джерел; добір наукової літератури, складання бібліографії з визначених тем; підготовка наукових повідомлень і рефератів; наукові доповіді, тези; наукові статті; методичні розробки з актуальних питань професійної діяльності; наукові звіти про виконання елементів досліджень під час практики; курсові роботи; дипломні роботи; магістерські роботи та ін. [3, 392].

До кожного із зазначених видів наукових досліджень висуваються певні вимоги. Зупинимося на загальних вимогах до педагогічних досліджень.

Загальну схему наукового дослідження можна орієнтовно зобразити таким чином:

1. Обґрунтування актуальності обраної теми.
2. Постановка мети і конкретних завдань дослідження.
3. Визначення об'єкта і предмета дослідження.
4. Вивчення стану дослідження теоретичних і практичних аспектів визначеної проблеми.
5. Вибір методів (методики) проведення дослідження.
6. Обґрунтування наукових засобів для вирішення поставлених завдань.
7. Експериментальна перевірка гіпотези й умов розв'язання окремих завдань.
8. Формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.
9. Розробка педагогічних рекомендацій для запровадження результатів дослідження у практику.

Відповідно до навчального плану підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» спеціальності «Дошкільна освіта» студенти виконують курсові, дипломні роботи, що сприяють формуванню у них дослідницьких умінь: спостерігати, аналізувати й оцінювати педагогічні явища; здійснювати аналіз літературних джерел, вивчати і узагальнювати педагогічний досвід; обґрунтовувати актуальність проблеми дослідження, формулювати гіпотезу і перевіряти дані, на яких вона базується; добирати методи науково-педагогічного дослідження; проводити педагогічний експеримент; узагальнювати матеріали, розробляти рекомендації щодо впровадження результатів дослідження в практику, робити висновки.

Написання рефератів з дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» є однією з форм навчально-дослідницької роботи студентів. Реферат повинен бути написаний простою і зрозумілою мовою, слід уникати довгих конструкцій, незрозумілих термінів. Реферат готується за одним або кількома джерелами. У ньому автор подає чужі і власні думки. У рефераті потрібно не тільки викласти все найголовніше з обраної теми, а й дати власну оцінку і зробити висновки.

Структура реферату:

- вступ, у якому розкривається актуальність і значення теми, формулюється мета роботи;
- основна частина, в якій висвітлюється рівень розробленості проблеми в теорії і практиці за допомогою порівняльного аналізу літератури;
- висновок, у якому містяться рекомендації щодо можливостей використання матеріалів роботи;
- список використаної літератури (не менше 5 джерел);
- додатки: розробки конспектів занять з фізичного виховання, ранкової та гігієнічної гімнастик, фізкультурних хвилинок та пауз, рухливих та спортивних ігор, піших переходів, сценаріїв фізкультурних свят і розваг тощо.

Обсяг реферату – до 15 стор.

Наведемо приклад оформлення змісту реферату з дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку».

Тема: Оздоровлення дітей дошкільного віку засобами загартування

Зміст

Вступ

1. Вплив загартування на стан здоров'я та фізичний розвиток дошкільників

2. Основні принципи загартовування дітей

3. Характеристика традиційних і нетрадиційних засобів загартовування дітей дошкільного

віку

4. Організація та методика проведення повсякденних та спеціальних загартувальних процедур з дітьми дошкільного віку.

Висновки

Література

Додатки

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Курсові, дипломні роботи з фізичного виховання дітей дошкільного віку мають важливе значення в системі професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Мета написання цих робіт полягає в систематизації, закріпленні, поглибленні й розширенні теоретичних знань і практичних умінь студентів з фізичного виховання дошкільників. У процесі роботи у них виробляються уміння критично аналізувати педагогічний досвід, здійснювати експериментальне дослідження, розробляти систему роботи, робити висновки, розробляти практичні рекомендації тощо. Курсова, дипломна роботи допомагають студентові ознайомитися з різноманітними методами педагогічного дослідження, усвідомити суть і значущість педагогічного експерименту. У процесі дослідницької роботи у них формуються уміння і навички аналізу і узагальнення досвіду роботи вихователя з дітьми, батьками з актуальних питань фізичного виховання.

Виконання курсової роботи здійснюється на завершальному етапі вивчення дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку», у процесі якого студенти вчаться застосовувати набуті знання і уміння у вирішенні комплексних завдань фізичного виховання дітей.

Структура курсової роботи складається з:

1) вступу, в якому розкривається актуальність і значення теми у педагогічній теорії і практиці, формулюються мета, об'єкт, предмет, гіпотеза і завдання роботи;

2) основної частини, яка складається з двох розділів:

– перший розділ висвітлює теоретичні основи теми, що розробляється;

– другий розділ презентує експериментальну частину, яка представлена матеріалом щодо виявлення рівня знань, умінь, навичок, перевірки висунутої гіпотези тощо; а також розрахунками, графіками, таблицями, схемами;

3) висновків, у яких містяться результати дослідження і рекомендації щодо можливостей практичного застосування матеріалів роботи;

4) списку використаної літератури;

5) додатків, які ілюструють логіку проведеного дослідження.

У процесі виконання роботи студент обґрунтовує актуальність теми, формулює мету, об'єкт, предмет, гіпотезу і завдання дослідження. Важливим моментом є висунення гіпотези дослідження.

Розглянемо для прикладу, як формулюється мета, об'єкт, предмет, гіпотеза дослідження з теми **«Формування мотивації до занять фізичною культурою у дітей 5-6 років»**.

Мета дослідження – виявити та експериментально перевірити ефективність форм застосування та методів формування мотивації до занять фізичною культурою у дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – процес формування мотивації у дітей старшого дошкільного віку до занять фізичною культурою.

Предмет дослідження – форми та методи формування мотивації до занять фізичною культурою у дітей 5-6 років.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що формування у дітей 5-6 років мотивації до занять фізичною культурою стане можливим за умови застосування найбільш доцільної та ефективної системи методів та форм навчання.

Реалізація визначеної мети та підтвердження висунутої гіпотези передбачає вирішення наступних завдань:

1. Здійснити психолого-педагогічний аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та практиці дошкільного виховання.

2. Визначити основні мотиви до занять фізичної культури дітей 5-6 років, їх місце у мотиваційній сфері старшого дошкільника.

3. Виявити та апробувати найбільш ефективні форми та методи формування мотиваційної сфери старших дошкільників.

4. Розробити рекомендації для вихователів та батьків з досліджуваної проблеми.

До написання дипломних робіт залучаються студенти, які мають високий рівень професійної підготовки і виявляють здібності до написання наукових робіт. Порівняно з курсовою дипломна робота є наступним щаблем в оволодінні студентами уміннями і навичками проводити дослідження. У них удосконалюється апарат дослідження, виділяється проблема, вирішення якої має суттєве для теорії і практики значення, розширюється мета і завдання, поглиблюється в цілому рівень розробки педагогічного експерименту.

Дипломна робота може бути логічним продовженням курсової роботи, ідеї і висновки якої реалізуються на вищому теоретичному і практичному рівнях. Курсова робота може бути використана як складова частина (розділу, параграфа) дипломної роботи. Не завжди дипломна робота ґрунтується на курсовому дослідженні, іноді тема роботи може бути змінена.

Для молодого дослідника важливо оволодіти технікою написання статей і підготовки доповідей на конференціях. Опублікувати статтю – це означає зробити відповідний матеріал надбанням фахівців для використання в їхній роботі. Писати треба просто і зрозуміло, за заздалегідь розробленим планом, у якому треба передбачити: вступну частину; останні дослідження і публікації, на які спирається автор, виділення невирішених питань загальної проблеми; формулювання мети та завдань; виклад власне матеріалу дослідження; висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі [2].

Активні студенти, які виявляють інтерес до дослідження проблем фізичного виховання дітей дошкільного віку, залучаються до участі в наукових гуртках, проблемних групах, наукових семінарах. За підсумками роботи наукового гуртка протягом звітного періоду його керівник рекомендує найбільш здібних і талановитих у науковій роботі студентів (за напрямом наукової діяльності кафедри) до участі в роботі проблемної групи на кафедрі (кафедрах).

Метою роботи проблемної групи є поглиблені дослідження в науковій роботі за проблематикою наукової діяльності кафедр за участю студентів, аспірантів і молодих учених і їх рекомендації до участі в роботі наукових семінарів. На засіданнях наукових семінарів можуть бути апробовані курсові, бакалаврські, дипломні, магістерські роботи студентів з актуальних проблем фізичного виховання дошкільників та проводитись обговорення дисертаційних робіт аспірантів і молодих учених.

Щороку студенти спеціальності «Дошкільна освіта» беруть участь у роботі звітної студентської наукової конференції, презентуючи свої виступи, наукові розвідки з актуальних проблем фізичного виховання дошкільників. На конференції молоді дослідники мають можливість виступити з результатами власного дослідження перед широкою аудиторією. Це змушує студентів ретельніше опрацьовувати майбутній виступ, відточує ораторські здібності. Крім того, кожен може порівняти, як його робота виглядає на тлі інших досліджень і зробити відповідні висновки. Крім того, якщо в рамках конференції проводиться творче обговорення доповідей, що пропонуються до уваги, то з питань і виступів кожен доповідач може запозичити оригінальні ідеї вирішення завдань фізичного виховання дошкільників.

Також студенти беруть участь у Всеукраїнських конкурсах, олімпіадах, конференціях, конкурсах на кращу наукову роботу, всеукраїнському конкурсі з використання матеріалів періодичного видання «Пізнайко» у навчанні дітей дошкільного віку. Проведення студентських олімпіад, конференцій, оглядів-конкурсів дипломних і курсових робіт, виставок-конкурсів навчальних практик є ефективним засобом об'єктивного виявлення та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації творчих здібностей студентів, активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки. Отже, наукова робота майбутніх вихователів – важливий чинник ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою. *Подальші наукові пошуки* в даному напрямку будуть спрямовані на ґрунтовне вивчення видів науково-дослідної роботи майбутнього вихователя з фізичного виховання дошкільників.

Література

1. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании [пособие для студентов, аспирантов и преподавателей физ. культуры] / Б. А. Ашмарин. – М. : «Физкультура и спорт», 1978. – 223 с.
2. Герцик М. С., Вацеба О. М. Вступ до спеціальностей галузі «фізичне виховання і спорт» : підручник / М. С. Герцик, О. М. Вацеба. – Харків : «ОВС», 2005. – 240 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Науково-дослідна робота у фізичній культурі і спорті : підручник / М. М. Радько, О. О. Воробйов, С. В. Мединський, С. І. Белих, В. М. Маголяс, Р. Р. Білик; (за ред. М. М. Радько). – Чернівці, 2004. – 156 с.
5. Семенов О. М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів / О. М. Семенов. – К. : – Глухів : РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с.
6. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] – (вид. 3-тє, перероб. і доп.) / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 168 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ МАЛЮВАННЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСОБУ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Н.Л.Тодосієнко

Анотація. У статті розкривається роль методу малювання музики як засобу формування естетичного сприймання молодших школярів.

Ключові слова: естетичне сприймання, синтез мистецтв, естетичний розвиток.

Аннотация. В статье раскрыта роль метода рисования музыки как формирования эстетического воспитания младших школьников.

Ключевые слова: формирование эстетического восприятия, синтез искусств, эстетическое развитие.

Annotation: the article proves the effectiveness of implementing the integrated educational model of forming aesthetic perception of children by means of integrating such school subjects as music and Fine Arts.

Key words: aesthetic development, art synthesis, the forming aesthetic perception of junior pupils.

Постановка проблеми. Серед багатьох дисциплін, що вивчаються в загальноосвітній школі, чи не найвищий виховний потенціал належить предметам мистецтва з притаманним їм впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на інтелектуальну та емоційну сферу, на моральне і навіть на фізичне здоров'я людини. Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний синтезувати Істину, Добро й Красу, формувати людину – творця. Можливо, у світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього.

На нашу думку, особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя, забезпечується інтелектуальне, духовне й фізичне становлення особистості. У початковій школі в дітей пробуджується інтерес до мистецтва, відбувається їхнє залучення до музики та художньо-творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених, котрі досліджували природу цього феномена. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В.Бутенка, О.Дем'янчука, Є.Квятковського, Л.Коваль, В.Кудіна, С.Мельничука, Є.Подольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко, Л.Хлебнікової, Л.Школяр, А.Щербо та ін. Взаємовплив мистецтв у межах реалізації теорії розвивального навчання досліджено в роботах К.Крутецького, Ю.Протопопова, Ю.Полуянова, Л.Рилової, Ю.Фохт-Бабушкіна та ін. Викликають заслужений інтерес праці Н.Анищенко, Є.Антонович, А.Дмитрієвої, С.Дегтярової, Ю.Калягіна, Б.Неменського, Г.Шевченко та інших учених, які розглядають питання інтеграції мистецтв в естетичному розвитку школярів. На виконання сучасної освітньої парадигми в галузі «Естетична культура» спрямовані дослідження І.Зязюна, Д.Масол, Н.Миропольської, О.Щолокової та ін. Зокрема, теорія поліхудожнього виховання, обґрунтована Б.Юсовим, базується на ідеї цілісного розвитку особистості. У наукових працях В.Алексєєвої, О.Бакушинського, Г.Лабунської, В.Щербакова, Т.Цвєлих, які не розділяють жанри і стилі національного і світового мистецтва на замкнені в собі й трансформовані в окремі дисципліни художньо-естетичного циклу, розкривається єднання усього спектру художньої діяльності, накопиченого людством.

Аналіз літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи загальноосвітніх шкіл засвідчують, що проблема естетичного розвитку молодших школярів у світлі новітніх концепцій ще не знайшла належного розв'язання, а технології опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають вимогам сьогодення.

Мета статті – теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка ефективності форм, методів і прийомів активізації естетичного сприймання молодших школярів шляхом застосування методу малювання музики, комплексного використання мистецтва.

Відповідно до мети нами визначені конкретні методичні завдання, а саме: формування у дітей художньо-естетичної ерудиції на основі оволодіння знаннями про основні види та жанри музичного та образотворчого мистецтва; накопичення в учнів художнього досвіду шляхом застосування інших

видів мистецтва; набуття елементарних умінь та навичок художньо-творчої діяльності у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Метод малювання музики тісно пов'язаний з історією розвитку музики та образотворчого мистецтва, які впливали один на одного й іноді доходили до крайніх ступенів зближення одного мистецтва з іншим. Вперше взаємовплив музики й образотворчого мистецтва на глибокому суттєвому рівні виявився в епоху романтизму з її прагненням до синтезу мистецтв. Художники розпочали використовувати ритмічні, композиційні й формотворчі, темброво-колеристичні характеристики музики при створенні художнього твору [1, 289-290]. Єдність взаємопроникнення стихій музики та кольору надихала багатьох майстрів ХХ сторіччя. Тема колористично зумовленої музикальності й музичного підґрунтя кольору визначала значною мірою всю естетику авангардизму [5, 55].

Розвиток принципів музичного живопису призводить до відмови від предметності, прагнення вивести живопис з розряду образотворчих мистецтв у виражальні. У творчості В.Кандінського лінії, фарби, плями на полотні стають засобами передачі емоційно-музичного змісту. Митець відверто заявляв про “музикоподібність” своїх “імпровізацій” та “композицій” і вільно оперував синестетичними характеристиками при аналізі живопису. Цікавий досвід втілення композиційно-формальних особливостей музики при створенні живописних творів належить художнику та композитору М.Чюрльонісу. Митець живописними засобами розширив світогляд у галузі поліфонії та музичного ритму і закликав митців наслідувати такі незвичайні явища у мистецтві. Серійний принцип композиції, характерний для сучасної композиторської техніки, зустрічається в ряді картин швейцарського живописця і графіка, представника експресіонізму П.Клеє та нідерландського кубіста П.Мондріана. Яскраві приклади цього – “Фуга в червоному”, “Статична і динамічна градація”, “Старовинні акорди”, “Квітучий сад” П.Клеє або ж “Композиції” і “Victory Boogie-Woogie” П.Мондріана [2, 158]. Інші художники вдалися до безлічі спроб зафіксувати в статичній “візуальній образ” окремих музичних творів (або їх частин, по фазах), зафіксувати на полотні симультанні образи, народжені сприйманням музики – це картини М.Швінда, М.Клінтера в ХІХ сторіччі, Г.Майєр-Тура, Дж.Бельмонта на початку ХХ сторіччя і наших сучасників Ф.Юр’єва, О.Соколова, В.Болдирева та ін. Відомі також роботи, пов’язані із створенням синестетичного “портрета” всієї творчості якогось композитора цілком (Р.Гальбек, М.Вітінг), а також наслідувальні й присвячені окремим формам і жанрам (Д.Уїстлер, А.Валенсі) [2, 37-38]. Ця галузь художніх експериментів була наділена спеціальним терміном “музична графіка”, уведеним Оскаром Райнером, ініціатором педагогічного засвоєння прийомів малювання музики. Австрійський музикант і художник побачив у цих малюнках розкішний наочний документ, що фіксує рівень сприймання і розуміння музичного твору конкретним слухачем. До того ж малюнки становлять безцінний матеріал для дослідження закономірностей кольорового слуху. В 1925 році Райнер підсумував результати своїх експериментів з учнями в цікавій монографії “Музична графіка”. Він та його послідовники створили музей кращих учнівських робіт, випускали журнал і збірки, альбоми, а після смерті О.Райнера у Відні був організований спеціальний Інститут музичної графіки [3, 8-9]. Методика малювання музики широко використовувалася в двадцять роки і на уроках Б.Яворського. Експериментальна музична робота видатного педагога-новатора включала пошуки різноманітних форм активізації дитячого сприймання, що природно призводили до розвитку творчого начала, до народження багатьох видів творчої діяльності дітей.

Основною метою нашої експериментальної роботи був пошук різноманітних форм і методів активізації дитячого сприймання. Людина за допомогою звуків здатна передати цілу гаму почуттів, емоцій. Але можна своє бачення музичного твору виразити і словами. Для цього нами був запропонований прийом “Малюємо словами” (замальовки до прослуханих музичних творів оформлені віршем, техніка малювання – акварель). Враховуючи невеликий словниковий запас учнів-третьокласників варто використовувати метод моделювання та орієнтовні таблиці емоційно-естетичних визначень (В.Ражніков, О.Ростовський). У процесі створення дитячих творчих робіт ми радимо використовувати “Словничок краси” (визначення кольорової гами; слова, які допоможуть дітям знайти можливість більш емоційно і витончено змалювати враження від музичного твору, наприклад: день, ранок, літо, місяць, золотий, світлий, прозорий, рожевий і т.д., слова поєднуються в групи за певною ознакою). Цей методичний прийом можна використовувати в колективній формі роботи (учням подобається колективне створення віршів або компактних описів), а також під час виконання індивідуальних завдань після прослуховування (бажано повторного слухання) музичного твору. Більшість дітей висловила свої враження від запропонованого нами музичного твору з

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

“Дитячого альбому” П.І.Чайковського “Солодка мрія” у рожево-бузкових тонах. Перед нами фантастичні пейзажі, “звучання” світанку, замальовки природи з віршами, наприклад:

Світло-рожеву фарбу
Розлив необачно світанок.
Сріблясті коси опустил
На землю сивий ранок.

В процесі слухання музичного твору “Солодка мрія” учням були запропоновані ще деякі прийоми, що активізують творчу уяву та стимулюють художньо-образне мислення учнів, дозволяють передати емоції, почуття, настрої, естетичну оцінку твору, а саме: “Малюємо музику” – сюжетна композиція, замальовки до прослуханих музичних творів (техніка – акварель); “Кольорова фантазія” – сюжетне малювання (техніка – акварель, фломастер, олівець, воскова крейда); “Фарби в тумані” – сюжетне малювання, замальовки до прослуханих творів з метою формування зорових асоціацій сприймання музичного образу (техніка – акварель “по-мокрому”); “Мій музичний настрій” – застосування безпредметного живопису (зображення настрою, ладу, форми музичного твору; художня техніка – акварель, гуаш; малюнки виконуються на білому і тонованому папері); “Чарівна лінія”, “Музична графіка” – графічне зображення основної мелодії, теми, форми твору та його частин, музичних образів. Як правило, малюнки дітей мають сюжетну спрямованість і лише деяким учням властиве емоційне забарвлення цих сюжетів, використання багатого кольорової палітри. Цікавим є кольорово-образне відображення музичної палітри твору П.Чайковського “Солодка мрія” ученицею третього класу в холодній кольоровій гамі. На малюнку зображений туманний ліс до сходу сонця, сині постаті дерев (“Фарби в тумані” – техніка – акварель “по-мокрому”) з віршованим надписом:

В срібнім тумані
Крапельки роси блищать.
Білі птахи як мрії
Відлітають в синє небо.
 (“Фарби слова”)

Слід зазначити, що не всі учні здатні помітити те, що туман може бути сріблястим, а в променях сонця – рожевим, золотим, вночі – блакитним, синім. Для відображення дитячих вражень найкраще, на наш погляд, використовувати акварель, яка визначається тонким колористичним розумінням звукової палітри.

Проте аналіз дитячих малюнків приводить до думки, що опис вражень словами, асоціативне відображення музичного твору у малюнках позитивно впливає на розвиток естетичного почуття до природи, життя, розуміння і усвідомлення власних вражень і переживань, стимулює оцінне ставлення учнів до навколишнього світу як аналогу мистецтва.

Наприклад, застосування вищеназваних прийомів позитивно впливає на розвиток творчої уяви дітей. У дитячих малюнках до п’єси М.Чюрльоніса “Суголосся” ритм, акценти, динаміка, характер мелодії, форма відображаються у крапках, лініях, плямах, різних кольорових та геометричних формах. Серед кольорів переважають темно-сірі відтінки. Також ми спробували використати кольорову гамму п’єси М.Чюрльоніса “Прелюдія” з метою більш глибокого і цілісного сприймання музичного твору. Більша частина учнів обрала синій, фіолетовий та бузковий кольори. Під час подальших прослуховувань здійснювалась деталізація сприйнятого – у вигляді трьох різнокольорових ліній (техніка малювання – акварель).

Наші спостереження показали, що в експериментальній групі використання методичних прийомів, які стимулюють розвиток музично-естетичного сприймання учнів поступово удосконалює образне бачення музичних творів, підвищує загальний рівень культури та ерудиції дітей.

Особливу групу малюнків склали творчі роботи, які відображають форму музичного твору, розвитку тематичного матеріалу, зображення засобів музичної виразності. Якщо замальовки дітей з контрольної групи мають переважно сюжетний характер, то роботи до музичних творів “Прелюдія № 7” Ф.Шопена, “Вальс” П.І.Чайковського з “Дитячого альбому”, “Весняне рондо” Б.Фільц, виконані дітьми з експериментальної групи аквареллю, включають: живописні зображення; умовно-структурні схеми; предметний живопис; безпредметний живопис; різнокольоровий графічний запис.

Під час фронтального опитування та співбесіди достатньо чітко відображений процес розвитку слухових уявлень школярів, музичного мислення, уміння диференційованого сприймання тематичного розвитку музичної тканини, фактури твору, глибокого розуміння музичних образів, музичної думки.

Порівняльне зіставлення результатів дослідження контрольної та експериментальної груп показують, що комплексне сприймання музики зберігається в пам'яті дітей значно краще, сприяє розвитку художньої фантазії, підвищенню у дітей інтересу до уроків музичного і образотворчого мистецтва, творчості, самостійності, ініціативи. Таким чином, метод малювання музики абсолютно небезпідставно пропонується у програмі “Мистецтво” (підручник Л.Масол, Е.Белкіної для 3-го класу, підрозділ “Комічні та фантастичні образи” у розділах “Діалог музики та живопису”, “Чарівники звуків та барв”).

Поєднання живопису з прослуховуванням твору “Соната зірок” (фрагмент) значно покращує сприймання музичного твору. Використання описаних нами різних прийомів методу малювання музики під час прослуховування творів М.Чюрльоніса “Прелюдія”, “Соната зірок”, Ф.Шопена “Етюд”, Б.Барток “Суголосося” надало нам наступні позитивні результати: стимулювання художньо-творчої діяльності молодших школярів; формування індивідуальності музично-естетичного сприймання; розвиток творчої фантазії дітей; формування культури художнього сприймання; підвищення рівня цікавості до вивчення предметів мистецтва в учнів початкових класів.

Висновки. Таким чином, використання комплексу мистецтв у естетичному вихованні молодших школярів набуває інноваційного звучання. Метод малювання музики стимулює не тільки розвиток пізнавальних, але й креативних здібностей дітей, здатність до творчого самовираження і рефлексії, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

Література

1. Важлов В.В. Естетика романтизма / В. В. Важ лов. – М. : Искусство, 1966. – 403 с.
2. Галеев Б.М. Рисуем музыку / Б. М. Галеев // Музыкальная жизнь. – 1993. – № 2. – С. 8-9.
3. Галеев Б.М. Содружество чувств и синтез искусств / Б. М. Галеев. – М. : Знание, 1982. – 64 с.
4. Гольденберг Н.М. Яворский и музыкальное воспитание детей // Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка: В 2-х т. / Под общ. ред. Д.Ф.Шостаковича. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Советский композитор, 1972. – Т. 1. – С. 115-132.
5. Илатовская Т. Цвета – это мои ноты / Т. Илатовская // Искусство Ленинграда. – 1991. – № 6. – С. 54-57.
6. Масол Л.М., Белкіна Е.В. Мистецтво: Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Масол, Е. В. Белкіна. – Вінниця : Нова книга, 2003. – С. 92-99.
7. Эткин М.Г. Мир как большая симфония. Книга о художнике Чюрленисе / М. Г. Эткин. – Л. : Искусство, 1970. – 159 с.
8. Юсов Б. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников / Б. Юсов // Взаимодействие искусств. – Астрахань, 1997. – С. 214-220.
9. Ярошенко А.А. З історії малювання музики як методу активізації художньо-образного мислення учнів / А. А. Ярошенко // Наукові записки. Серія “Педагогіка і психологія”. – Вінниця: ВДПУ, 2000. - № 2. – С. 37-42.

УДК: 378.22.015.31 : 615.851

МЕТА Й ЗАВДАННЯ ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

О.А.Федій

***Анотація.** У статті розглядаються теоретико-методологічні засади естетотерапії як самостійної особистісно орієнтованої педагогічної технології створення психологічно комфортного, творчого освітнього середовища.*

***Ключові слова:** естетотерапевтична освіта, людиноцентрований тип навчання, психологічний комфорт, творче самовираження суб'єктів навчального процесу.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретико-методологические основы эстетотерапии как самостоятельной личностно-ориентированной педагогической технологии создания психологически комфортной, творческой образовательной среды.*

***Ключевые слова:** эстетотерапевтическое образование, человекоцентрированный тип обучения, психологический комфорт, творческое самовыражение субъектов учебного процесса.*

***Summary.** The article concerns the theoretical and methodological aspects of aesthetotherapy as of the independent personality-oriented pedagogical technology of creation such environment, which would be psychologically comfortable for the creativity and education.*

Постановка проблеми. Сучасний теоретико-психологічний аналіз засад особистісно-креативного підходу в освіті виявляє низку деструктивних чинників, зокрема внутрішньо-особистісні конфлікти різноманітного походження та психічні захисти, які ускладнюють реалізацію креативного потенціалу індивідуальності, знижують продуктивність засвоєння учнями навчального матеріалу. Проведене нами дослідження стану розробленості проблеми подолання негативної дії асоціального, екологічно-деструктивного та бездуховного інформаційного поля на дитячу особистість, рівня соціального попиту на розвиток креативного потенціалу сучасного носія та примножувача культурно-історичних цінностей суспільства дозволило виділити дві системи суперечностей у сьогочасному педагогічному процесі. До таких суперечностей слід віднести: *по-перше*, недостатню науково-педагогічну розробленість особистісно-креативних підходів до формування й самореалізації індивідуальності в освітньому просторі – та сучасний стан надзвичайної потреби суспільства у психічно здорових, духовно розвинених, творчих фахівцях з різних галузей, незалежно від наявності естетично-художнього компонента у змісті професійної діяльності; *по-друге*, дисгармонізацію, емоційно-духовне й естетичне збіднення нинішнього соціально-економічного життя – та величезний естетотерапевтичний потенціал традиційних засобів педагогічної дії (ігрових, казкових, мистецьких, природознавчих тощо).

Відповідно до цих двох систем суперечностей виділяємо елементи педагогічного процесу, що здатні значною мірою вирішити названі вузлові проблемні моменти: по-перше, особистісно орієнтовану гуманістичну парадигму освіти як таку, що несе в собі ідею абсолютної самоцінності людської особистості; по-друге – естетотерапевтичну змістову складову процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Слід зауважити, що ці системні елементи мають тісний взаємозв'язок, оскільки обидва визнають учня головною цінністю навчання і виховання, а роль викладача при цьому полягає у спрямуванні освітнього процесу на гармонійне, естетично-комфортне входження учня у світ цінностей, без примусу зовні, через ідентифікацію власної особи із загальнолюдськими цінностями та її творче самовизначення в освітньому та життєвому просторі.

Відтак нині стає актуальною необхідність інтеграції особистісно орієнтованого та естетотерапевтичного підходів до сучасної організації ефективного освітнього середовища (у якому в психологічно комфортних умовах відбуватиметься формування і розвиток творчої особистості дитини і дорослого) та впровадження естетотерапевтичного організаційно-змістового компонента в теорію та практику професійної підготовки педагога.

Метою статті є висвітлення теоретико-методологічних засад естетотерапевтичної освіти вчителя у її зв'язку з провідними гуманістичними ідеями особистісно орієнтованої педагогіки та визначення основних положень естетотерапії як сучасної системи гуманістично спрямованих, «людинозберігаючих» складових психолого-педагогічної дії.

Аналіз наукових досліджень з даного питання. Витоки ідей особистісно орієнтованої педагогіки знаходимо в творах класиків педагогіки: Ш.Амонашвілі, К.Вентцеля, Я.Коменського, А.Макаренка, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, Л.Толстого, К.Ушинського, Р.Штайнера, у тих теоріях, які відстоювали гуманістичний, «людиноцентристський» характер навчання та виховання, на протилежність авторитаризму та технократизму. Особистісна зорієнтованість педагогічного процесу передбачає його спрямованість на те, «щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодостатньою особистістю», при цьому ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, «наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості» [2, с.14]. Сучасне філософсько-антропософське розуміння буття людини базується на таких положеннях:

- підсилення ролі антропологічного чинника робить неминучим включення психологічного (також і психотерапевтичного) та естетичного компонентів у процеси теоретичного осмислення буття людини. Психологічний, естетичний та психотерапевтичний аспекти торкаються співвідношення реального та віртуального буття людини, включення емоційних, вольових, усвідомлених та неусвідомлених процесів у контекст самореалізації людського буття, через поведінкову та творчо-проективну діяльність суб'єкта;

- антропософське пізнання, будучи теорією естетично-духовного освоєння людського світу, розглядає сам процес пізнання не тільки як активну розумову діяльність щодо буття, але й активне чуттєве його сприймання;

- художньо-естетичний досвід людини стає одним із найважливіших обґрунтувань людського буття [4, с.6].

Отже, антропоцентристський світоглядний тип філософії особистісно орієнтованої педагогічної освіти стає методологічною основою естетотерапевтичної концепції формування сучасної особистості. Ця теорія нового антропософізму визначається парадигмою гуманістичного погляду на людину та оточуючий її світ як такий, що створює можливість олюднення людини. Необхідність гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, суттю якого є дбайливе ставлення, повага до «Я» кожного вихованця та створення особливого «підтримуючого здорового та турботливого навчального середовища для всіх дітей» на теоретико-методологічному рівні вперше обґрунтував один з лідерів гуманістичної психології та психотерапії – американський учений Карл Роджерс [5, с.21]. Його людиноцентрований тип навчання мав чітку естетотерапевтичну спрямованість, оскільки був покликаний перебудувати традиційну шкільну практику на засадах створення «психологічного клімату довіри між учителем та учнем, забезпечення співробітництва, актуалізації мотиваційних ресурсів навчання, допомоги вчителю та учню в особистісному розвитку» [5, с.7]. Ідея фасилітації в навчанні стає аналогом естетотерапевтичного впливу на особистість учня через довірливе спілкування та створення комфортного «психологічного клімату, у якому будуються людські стосунки» [5, с.253]. К.Роджерс переносить акцент у процесі навчання з викладання на навчання, організовує саме викладання не як транслювання інформації, а як фасилітацію (активізацію, забезпечення та підтримку) процесів осмисленого навчання. Видатний американський психолог-гуманіст у власній педагогічній філософії, що нерозривно пов'язана з особистісним способом буття людини, розробив і обґрунтував три основні установки вчителя-фасилітатора, що створюють потужне естетотерапевтичне поле сучасного гуманістичного педагогічного процесу: «істинність» та «відкритість» учителя власним думкам, переживанням, здатність відкрито висловлювати та транслювати їх у міжособистісне спілкування; «прийняття» та «довіра» як внутрішня впевненість учителя у можливостях та здібностях кожного учня; «емпатійне розуміння» – бачення вчителем внутрішнього світу та поведінки кожного учня з його ... позиції, начебто його очима [5, с.9].

Особистісний підхід, що передбачає послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, до самосвідомого суб'єкта навчально-виховної взаємодії, почав активно розроблятися вітчизняними вченими з початку 80-х років ХХ століття у зв'язку із трактуванням виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу. Сучасні вчені називають особистісно орієнтовану педагогіку інноваційною відносно вітчизняної педагогічної системи (І.Дичківська). Серед домінуючих у сучасній теорії та практиці виховання та навчання гуманістичних інноваційних особистісно орієнтованих системних технологій виділяють «Будинок вільної дитини» М.Монтессорі, «Йена-план-школу» П.Петерсена, антропософську школу Р.Штайнера, «Школу успіху і радості» С.Френе, «Школу для життя, через життя» Ж.Декролі, «Школу діалогу культур» В.Біблера, «вільну групову роботу» Р.Кузіне, технології розвивального навчання (Д.Ельконін, В.Давидов) та модульні й локальні інноваційні педагогічні технології (раннє навчання М.Зайцева, Г.Домана, технологію розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера, технологію фізичного виховання М.Єфименка тощо [2]. Ідея естетотерапевтичної спрямованості всіх згаданих вище педагогічних інноваційних технологій особистісно орієнтованої педагогіки простежується в самих назвах, наприклад, «Будинок вільної дитини», «Школа успіху і радості», «Школа для життя, через життя» тощо. Характерні ознаки гуманістичної педагогіки так само співзвучні естетотерапевтичному задумові створення оптимальних психологічно комфортних, гармонійних відносин між суб'єктами педагогічного процесу, усунення негативних проявів протидії дитини авторитарності та бездуховності, надання максимальних можливостей індивідуально-творчому прояву та саморозкриттю внутрішніх особистісних резервів. Серед таких, естетотерапевтичних за своєю суттю, ознак особистісно орієнтованої педагогіки виділяють: надання дітям ініціативи в пізнавальній діяльності, створення емоційно стимулюючого навчального середовища, розвиток у дітей саморегуляції і свободи, закорінених у почуття й усвідомлення особистої відповідальності; здійснення навчально-виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності; структурування педагогічного процесу на визнаній педагогом і дітьми солідарній основі; виконання вчителем ролі порадики, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для учнів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них; формування і добір освітніх програм з огляду на максимальні можливості розвитку потенціалу і стимулювання творчих здібностей дітей, обговорення вчителем з учнями проблем пізнавального розвитку, засобів його оцінювання [2, с.15].

Двохаспектність сучасної проблематики педагогічної науки – необхідність збереження гармонійної взаємодії дитини з оточенням, створення умов для психоемоційного виживання дитини постіндустріального суспільства на засадах творчої самореалізації особистості обумовлюють *дві*

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

основні групи завдань естетотерапевтичної освіти педагога: навчання майбутнього вчителя технологіям створення умов психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі та науково-педагогічна підготовка фахівця щодо забезпечення творчого самовираження учня в перебігу навчально-виховного процесу. Розглянемо дві групи завдань у вимірах їх сучасної проблематики та стану науково-практичної розробленості.

Перша група завдань пов'язана з визначенням негативних чинників психологічної дії на особистість дитини, з вивченням механізмів дій та проявів негативних психоемоційних станів і пошуком найбільш ефективних засобів створення комфортних умов для учасників педагогічного процесу. Ключовою проблемою у вирішенні питання створення комфортних психолого-педагогічних умов освітнього середовища стає вивчення стану психоемоційної напруги, що її відчують суб'єкти педагогічного процесу, визначення основних деструктивних чинників, які негативно впливають на самопочуття людини, та з'ясування основних характеристик та засобів досягнення емоційно-благополучного, позитивно-оптимістичного стану дитини в перебігу навчально-виховного процесу.

Особливо важливою в контексті агресивно-деструктивного психолого-педагогічного впливу на сучасну особистість, що розвивається, стає проблема загального культурного занепаду, яку вчені пов'язують з деструктивною за своїм характером філософією та естетикою постмодернізму і постпостмодернізму другої половини ХХ століття. Для цієї течії характерне досить примітивне, бездуховне тлумачення людської чуттєвості, яка, за Ж.Ліотаром, має бути спонтанною, розкутою, інстинктивною. «Постмодернізм старанно намагається повернути людство, особливо молодь, до первісного стану» [3, с.182]. На засадах такої чуттєвості відбувається «аніمالізація» людини, що приводить її у стан дикунства. Створюється досить небезпечний для людської свідомості еко-соціально-інформаційний стан: потік негативної інформації, „зливаючись” на сучасну дитину, стає позамежним подразником, викликає перезбудження та зриви в роботі нервової системи дитячого організму. У світлі глобальної проблеми інформаційно-психологічної безпеки суспільства як стану захищеності громадян, окремих груп та соціальних прошарків, а також населення загалом від негативних інформаційно-психологічних впливів, розробляються новітні філософські, соціальні та психолого-педагогічні концепції збереження та розвитку людської духовно-етнічної ментальної сутності. У вирішенні питання гармонізації взаємодії людини із довкіллям та її індивідуально-творчого розвитку на засадах особистісно орієнтованої філософсько-педагогічної парадигми на перший план висувається норма розвитку, еволюція етносу як норми «етнічного потоку», творчий потенціал нації, суспільства всього. Руйнівником цього потенціалу нерідко виступають соціальні віруси. Цей термін запроваджений відомим ученим А.Субетто. Це – певні зразки поведінки, що нав'язуються людині, суспільству, етносу шляхом інформаційного впливу на свідомість. Вони руйнують природну, традиційну для даного суспільства еволюцію [6]. Соціальний вірус як антигуманний та руйнівний для морально-духовних, індивідуально-творчих основ людського «Я» сучасний об'єктивний чинник суспільного розвитку поводить себе щодо соціуму вкрай жорстко, швидко відвойовує власні позиції.

За даними дослідження Ю.Дрешер та Т.Ключенко, найбільш складними психотравмуючими ситуаціями, що потребують допомоги, є: розлучення в сім'ї або його загроза, хвороба, утрата родичів, страх, розчарування, тривога, хвилювання, конфлікти з оточенням, особистісні конфлікти. За даними дослідження М.Сократова, показаннями для проведення естетотерапії в умовах освітніх закладів є: проблеми емоційного розвитку, стрес, депресія, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність емоційних реакцій, емоційна депривація дітей, переживання дитиною емоційного відчуження та відчуття самотності; наявність конфліктних міжособистісних відносин, незадоволеність внутрішньою ситуацією; підвищена тривожність, страхи, фобічні реакції; негативна «Я» – концепція, неадекватна самооцінка, низький ступінь самоприйняття; некоординований тремор різних м'язів (нервовий тик); асиметричні, некоординовані різкі рухи, тремор пальців рук; дисгармонійне, адіалогічне мовлення, у тому числі різноманітні дизартричні порушення; різні види порушення осанки, плоскостопість, змінення тону м'язів різної генези, порушення опорно-рухового апарату. Запропонована М.Сократовим класифікація показань для застосування засобів естетотерапії має лише медико-психологічний контекст і стосується двох основних проблем розвитку сучасної дитини: індивідуально-фізіологічної та соціально-психологічної. На нашу думку, варто вдатися й до філософсько-педагогічної проблематики, висвітлюючи проблеми та наслідки впливу досить поширеної на сьогодні авторитарно-бездуховної практики освіти, що призводить учня до стану соціальної апатичності, агресивності, «обезлюдненості» у відносинах з педагогом та душевного дисбалансу стосовно бачення себе в майбутньому тощо.

Окремим питанням концептуально-методологічного базису естетотерапії у світлі особистісно орієнтованої гуманістичної парадигми стає філософсько-антропологічна проблематика відчуття та розуміння людиною стану індивідуально-психологічного комфорту, котрий часто окреслюється як людське щастя [1]. Комфортне самодостатнє самовідчуття себе в теперішньому часі досягається, за даними психологів, через отримання можливості спілкування з духовно близькими людьми, якими можуть стати батьки, друзі, педагоги тощо. Основна складова комфортного, щасливого самовідчуття людини – відчуття своєї єдності із мікро- та макросоціумом, почуття єдності людського духу.

Психологічно комфортне освітнє середовище спричинює творче самовираження учасників педагогічного процесу. Тому друга група завдань естетотерапевтичної освіти педагога спрямована на вивчення основ творчої діяльності як норми існування будь-якої особистості та психолого-педагогічних засад творчого самовираження, саморозвитку та самореалізації дитини в навчально-виховному процесі. В естетотерапевтичному психолого-педагогічному процесі актуалізації і активізації творчого компонента розвитку особистості принципово важливим моментом є двобічність цього процесу, яка має торкатися обох учасників психолого-педагогічної взаємодії – учителя та учня. Тому ми виділяємо три процесуальних моменти, пов'язаних із творчим самовираженням суб'єктів педагогічного процесу: по-перше, це активізація естетичного поля засобів естетотерапії (через запровадження різних форм і методів арт-технологій) та створення творчо-стимулюючої атмосфери на першому етапі естетотерапевтичного впливу; по-друге, актуалізація та розкриття індивідуально-творчого потенціалу особистості на другому етапі естетотерапії (через запровадження різноманітних видів естетико-художньої діяльності); по-третє, обов'язкова творча активність педагога, який виконує роль ініціатора творчої взаємодії, що виникає як логічний наслідок естетотерапевтичної педагогічної діяльності і є необхідною умовою успішності будь-якої педагогічної технології.

Висновки. Аналіз результатів впровадження естетотерапевтичної складової в освітні рамки психолого-педагогічного поля формування сучасного педагога дає можливість зробити такі висновки: основною метою естетотерапії як змістової складової особистісно орієнтованої педагогічної парадигми є подолання деструктивних психоемоційних станів, що переживають учасники педагогічного процесу; дві основні групи завдань естетотерапії – створення умов психологічного комфорту в освітньо-виховному просторі та науково-педагогічне забезпечення творчого самовираження педагога та вихованця – обумовлені необхідністю збереження гармонійної взаємодії людини з оточенням, створенням умов для психоемоційного виживання дитини постіндустріального суспільства на засадах творчої самореалізації; психолого-педагогічна атмосфера творчості при естетотерапевтичному підході можлива лише за умови творчого самовияву обох учасників педагогічного процесу: педагога та дитини; ефективність залучення суб'єктів педагогічного процесу до творчого самовираження пов'язана насамперед актуалізацією та розвитком особистісного та професійного потенціалу педагога у процесі його підготовки до реалізації завдань естетотерапії.

Література

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – [2-е изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 271 с. – («Мастера психологии»).
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Киященко Н.И. Эстетика – философская наука / Н. И. Киященко. – М. : Изд. дом Вильямс, 2005. – 592 с.
4. Клюев А.С. Эстетика в интерпарадигмальном пространстве : перспективы нового века // Материалы науч. конф. 10 октября 2001г.- [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/kluev/aestip_11.html
5. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейнберг ; пер. с англ. А. Б. Орлов и др. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
6. Субетто А. И. Новая парадигма исторического развития и общественный интеллект / А. И. Субетто // Современная высшая школа (литературный журнал). – 1991. – № 2. – С. 81.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У СИСТЕМІ ЦСССДМ

А.В.Хіля

Анотація: У даній статті розкриваються особливості застосування реабілітаційних програм в умовах діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та закладів соціального обслуговування. Визначаються основні види послуг та кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників для здійснення повноцінного педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями.

Ключові слова: діти з функціональними обмеженнями, педагогічний супровід, центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

Аннотация: В данной статье раскрываются особенности использования реабилитационных программ в условиях деятельности центров социальных служб для семьи, детей и молодежи и учреждений социального обслуживания. Определяются основные виды услуг и квалификационные характеристики педагогических работников для осуществления полноценного педагогического сопровождения детей с функциональными ограничениями.

Ключевые слова: дети с функциональными ограничениями, педагогическое сопровождение, центры социально-психологической реабилитации детей и молодежи с функциональными ограничениями.

Annotation: This article features the use of rehabilitation programs in operation of social services for families, children and youth and social service institutions. The basic services and qualifying characteristics of teachers for full-pedagogical support of disabled children.

Key words: children with functional limitations, pedagogical support, centers for social and psychological rehabilitation of children and young people with functional limitations.

Постановка проблеми. Гуманізація та демократизація освітньої галузі на сучасному етапі розбудови нашої держави вимагає пошуку нових форм виховання та навчання дітей з функціональними обмеженнями. Дана категорія дітей вимагає особливого підходу, що зможе забезпечити не лише їх психічну та фізичну реабілітацію, а й створить рівні можливості у набутті необхідних знань, умінь та навичок, що надасть дітям з функціональними обмеженнями спроможність бути конкурентоспроможними та успішними у житті. Робота з даною категорією дітей в останні роки стала основним питанням урядів розвинених держав, оскільки їх соціалізація є важливою ланкою у розвитку країни та показником цивілізованості суспільства.

Відповідно до Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (№ 875-ХІІ від 21.03.1991 р.), інвалідом визначається особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі і захисті. Дитина-інвалід – це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту [2].

На сьогодні у законодавчих актах України використовуються різні терміни для визначення цієї категорії дітей – «діти-інваліди», «діти з особливими освітніми потребами» та «діти з функціональними обмеженнями». Перший варіант використовується у сфері охорони здоров'я та соціального захисту, термін «діти з особливими освітніми потребами» – у закладах освіти, а термін «діти з функціональними обмеженнями» вживається у структурних підрозділах, які займаються реалізацією державної політики у сфері надання послуг сім'ям, дітям та молоді. Таким чином, питаннями психолого-педагогічної, фізичної та соціальної реабілітації дітей з функціональними обмеженнями опікуються різні державні інфраструктури, що визначає відповідну специфіку організації даного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів» (№ 1686 від 08.12.2006 р.), окремо виділяються види послуг та заклади, що надають відповідні послуги особам з інвалідністю. До основних видів послуг належать:

- психолого-педагогічна реабілітація, до якої входять консультування, психолого-педагогічна діагностика, психолого-педагогічний патронаж та психологічна та педагогічна корекція;

- *фізична реабілітація* – консультування, ерготерапія, кінетотерапія, лікувальний масаж та лікувальна фізкультура;

- *соціальна та побутова реабілітація* – навчання основних соціальних навичок, соціально-побутовий патронаж, працетерапія, а також пристосування меблів, встановлення обладнання для адаптації житлових приміщень тощо.

На сьогодні в Україні, відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та ряду інших законодавчих актів [2; 3-8], проблемами інвалідності займаються структури чотирьох міністерств – Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я та курортів, Міністерства освіти і науки, Міністерства праці та соціальної політики. Зокрема, до компетенції Міністерства охорони здоров'я та курортів України входить, з одного боку, організація фізичної реабілітації інвалідів, а з іншого – оздоровлення дітей з функціональними обмеженнями під час організації санаторно-курортного лікування та літнього відпочинку.

Що стосується сфери Міністерства праці та соціального захисту, то в Україні створені центри професійної реабілітації інвалідів та соціальної реабілітації дітей-інвалідів. У цих закладах здійснюється робота з соціальної та побутової реабілітації, що у свою чергу викликає необхідність фізичної реабілітації для ефективної організації підготовки дітей з функціональними обмеженнями до життя у суспільстві та оволодіння певними професіями.

Значна увага питанню навчання та виховання дітей з функціональними обмеженнями приділяється і у Міністерстві освіти і науки України, що у своїй інфраструктурі має такі спеціальні заклади, як: загальноосвітні школи-інтернати для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку; для розумово відсталих дітей; для сліпих дітей та дітей зі зниженим слухом; для дітей з важкими порушеннями мови; допоміжні школи-інтернати. Серед проектів МОН України передбачено створення спеціальних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, метою яких є «реалізація права дітей-інвалідів на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі з урахуванням особливостей розвитку потреб дитини, створення умов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції їх у суспільство» [4].

Але існуючі інфраструктури, що належать до різних Міністерств, не завжди здатні забезпечити комплексну реабілітацію дитини з функціональними обмеженнями, створити необхідні умови для безперешкодного її доступу до знань, успішної соціалізації та наступної професійної самореалізації (відсутність пандусів, відповідного обладнання, навчально-методичного забезпечення, стільців та парт тощо).

Відповідно до вище згаданої Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів», для кожної дитини з функціональними обмеженнями передбачається розробка індивідуальної програми реабілітації, що враховує надання психолого-педагогічних послуг, послуг з фізичної, соціальної та побутової реабілітації. Усі ці послуги в комплексі надаються закладами системи ЦСССДМ, що належать до сфери управління Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту України [5].

Саме тому **метою даної публікації** є аналіз специфіки педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і закладів соціального обслуговування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю» (№ 1126 від 27.08.2004 р.), центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ) визначається як *спеціальний заклад, що забезпечує організацію та проведення у відповідній територіальній громаді соціальної роботи із соціально незахищеними категоріями сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги.* Цим же документом визначено, що основною метою діяльності центру є сприяння у задоволенні соціальних потреб сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги [3].

Враховуючи мету діяльності ЦСССДМ та потреби відповідних територіальних громад, у роботі обласних центрів ССССДМ окремо виділяється завдання контролю і організаційно-методичного забезпечення діяльності центрів соціально-психологічної допомоги, соціальних гуртожитків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, соціальних центрів матері та дитини, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, центрів для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді, центрів ресоціалізації наркозалежної молоді.

Враховуючи особливості роботи із дітьми з функціональними обмеженнями, основне навантаження з організації реабілітації та відповідного педагогічного супроводу у системі ЦСССДМ

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

припадає на центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. У Вінниці та Вінницькій області діє п'ять таких центрів реабілітації, а саме:

Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації молоді з функціональними обмеженнями «Обрій»;

Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія»;

Гніванський центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Джерело»;

Барський центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Еверест»;

районний центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями (с.Гнатків).

Загальна характеристика вищеперерахованих закладів представлена у таблиці 1.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями» (№ 877 від 08.09.2005 р.), центри соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями – це заклади денного перебування дітей та молоді з функціональними обмеженнями віком від 7 до 35 років, метою діяльності яких є відновлення та підтримка фізичного та психічного стану дітей-інвалідів, їх адаптація та інтеграція у суспільство.

Таблиця 1

Перелік реабілітаційних установ Вінницької області, що належать до сфери управління Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту станом на 01.03.2011р.

№	Назва реабілітаційної установи	Вік осіб, яким надаються реабілітаційні послуги	Педагогічні працівники, відповідно до Типових штатних нормативів
1	Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації молоді з функціональними обмеженнями «Обрій»	Від 14 до 35 років	Соціальні педагоги; Вихователь по роботі з дітьми інвалідів; Вчитель-реабітолог
2	Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія»	Від 13 до 35 років	Соціальні педагоги; Вчитель-реабітолог
3	Гніванський центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Джерело»	Від 7 до 35 років	Соціальний педагог
4	Барський центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Еверест»	Від 7 до 35 років	Соціальний педагог; Вчитель-реабітолог
5	Районний центр соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями (с.Гнатків)	Від 7 до 35 років	Соціальний педагог; Вчитель-реабітолог

Серед основних завдань закладу виділяються:

- забезпечення розроблення та виконання реабілітаційних програм;
- надання різних видів соціальних послуг;
- залучення батьків до співпраці в процесі реабілітації, надання їм методичних порад;
- організація клубів за інтересами, проведення конкурсів, фестивалів;
- організація проведення заходів, спрямованих на успішну реабілітацію та інтеграцію в суспільство дітей та молоді, що в ньому перебувають;
- здійснення лікувально-оздоровчих заходів, надання невідкладної допомоги в разі необхідності;

- направлення у разі потреби осіб, які звернулися до центру, до інших закладів та установ, що можуть забезпечити задоволення їх потреб;

- забезпечення щоденного одноразового харчування дітей та молоді, що в ньому перебувають [4].

Відповідно до штатних нормативів, серед працівників центру соціально-психологічної реабілітації обов'язково мають бути вчитель-реабілітолог, вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами та педагог соціальний. Кожен із них працює згідно посадових інструкцій та кваліфікаційних характеристик, що затверджені Наказом Міністерства праці та соціальної політики (№ 324 від 14.10.2005 р.).

Розглянемо кваліфікаційні характеристики вищезазначених посад та порівняємо їх для подальшого визначення особливості педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями:

Вихователь соціальний по роботі з дітьми-інвалідами, відповідно до довідника кваліфікаційних характеристик, зобов'язаний:

- працювати з категорією дітей, які потребують соціальної допомоги;

- виробляти оптимальну педагогічну стратегію навчання, виховання та реабілітації дитини-інваліда;

- планувати та здійснювати роботу із соціальної адаптації дитини-інваліда: виховувати і прищеплювати навички самообслуговування;

- надавати соціальну і психологічну допомогу;

- організовувати дозвілля, спортивну діяльність, спілкування з цікавими людьми;

- закладати основи оволодіння професіями, які дають можливість працювати в домашніх умовах;

- спільно із сім'єю брати участь у навчанні і вихованні дитини-інваліда;

- здійснювати психолого-педагогічну корекцію особистості, спрямовану на вироблення самостійності у будь-якій діяльності, розвиток інтелектуальних здібностей, емоційно-вольових якостей з урахуванням потенційних можливостей дитини-інваліда;

- проводити соціально-педагогічні консультації із сім'єю, вести психолого-педагогічні спостереження та аналізувати динаміку розвитку дитини-інваліда;

- проводити заняття з лікувальної фізкультури, масажу згідно з призначенням лікаря;

- постійно підвищувати свій професійний рівень, загальну культуру;

- повагу до принципів загальнолюдської моралі, правди, справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства, інших добродієв та вічних цінностей.

Вчитель-реабілітолог:

- відповідно до державних стандартів освіти, планів, методик, індивідуальних програм та рекомендацій визначає мету, зміст і порядок навчально-реабілітаційної роботи у масових та спеціалізованих закладах для дітей, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку;

- обирає ефективні форми і проводить за розкладом та графіками навчальні, виховні, соціально-адаптаційні, реабілітаційні, корекційні, компенсуючі заходи та заняття;

- створює навчально-виховні ситуації, ознайомлює з явищами, фактами та подіями, що відбуваються в суспільстві, природі, побуті, характеризує, тлумачить й оцінює їх, прищеплює навички та вміння, необхідні для життя в суспільстві;

- веде психолого-педагогічні спостереження, вивчає і фіксує динаміку розвитку, аналізує особливості фізичних та розумових досягнень дитини;

- приймає участь у тестуванні;

- співпрацює із фахівцями, які розробляють індивідуальні методи та прийоми корекційно-реабілітаційної роботи: лікарями, психологами, фізіологами, дефектологами (логопедами, сурдопедагогами, тифлопедагогами, олігофренопедагогами), дієтологами, фахівцями із фізичної реабілітації та іншими працівниками з корекційно-реабілітаційної роботи, координує їх діяльність;

- забезпечує разом з іншими працівниками здорові і безпечні умови навчання, виховання та праці;

- залучає членів сім'ї дитини до участі в навчально-реабілітаційній роботі, правильного використання прийомів психолого-педагогічної корекції особистості, застосування відновлювальних занять та вправ, подолання фізичних або розумових вад, недоліків та негативних звичок;

- надає консультації з питань корекційно-реабілітаційних процесів.

- керує помічниками та асистентами вчителя-реабілітолога;

- організовує виконання індивідуального плану реабілітаційної роботи з дитиною в установі та сім'ї;

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

- здійснює нагляд за навчанням та вихованням дітей у дошкільних закладах і школах за місцем їх проживання;
- захищає честь і гідність дітей, створює атмосферу оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому;
- веде встановлену психолого-педагогічну, реабілітаційну та статистичну документацію;
- постійно підвищує професійний та загальноосвітній рівень; виконує професійні завдання та обов'язки з додержанням норм етики та моралі.

Педагог соціальний:

- вивчає, узагальнює та запроваджує в роботу нові методики із соціальної реабілітації дітей;
- веде статистичну та іншу документацію щодо дітей, які потребують соціальної реабілітації: особові справи підопічних, листування з органами виконавчої влади, суб'єктами профілактично-виховної та лікувальної реабілітації, батьками;
- складає плани виховної та реабілітаційної роботи;
- здійснює посередництво між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднання зусиль з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків яру особистостей, їх благополуччя в мікросоціумі;
- проводить соціально необхідну роботу щодо організації спілкування дітей, молоді, дорослих у громаді за місцем проживання, мікрорайоні, сімейно-сусідських спільнотах;
- сприяє участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно корисній діяльності, виявленню задатків, обдаровань, розкриттю здібностей, талантів;
- дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді: залучає до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої, творчої роботи різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян; впливає на подолання особистих, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів, надає необхідну консультативну психолого-педагогічну допомогу дитячим, молодіжним об'єднанням, угрупованням соціального ризику, дітям, підліткам, які потребують піклування;
- стверджує настановами і особистим прикладом повагу до принципів загальнолюдської моралі, правди, справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства, інших добродійностей;
- виховує повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних, цінностей України, країни походження, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;
- готує дітей, підлітків до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- додержується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігає вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам, пропагує здоровий спосіб життя;
- займається профілактикою правопорушень неповнолітніх, дитячого побутового, дорожньо-транспортного травматизму, пожеж;
- постійно вдосконалює свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру. Ефективно застосовує професійні знання в практичній діяльності [1].

Аналіз нормативно-правової бази дозволив визначити, що основною метою діяльності *вихователя соціального по роботі з дітьми з функціональними обмеженнями* є організація навчального, виховного та реабілітаційного процесів, їх наступна корекція відповідно до потреб та подальшої особистісної та професійної реалізації вихованців у суспільному житті, додержання самим вихователем та прищеплення підопічним поваги до принципів загальнолюдської моралі, добродійностей та вічних цінностей. Метою діяльності *вчителя-реабітолога* є організація навчально-реабілітаційного процесу, що забезпечує фізичну реабілітацію дітей з функціональними обмеженнями, набуття ними знань, вмінь та навичок, необхідних для успішної особистісної самореалізації у суспільному житті. Метою діяльності *педагога соціального* є розробка та впровадження у навчально-виховний процес методик, покликаних забезпечити процес ефективної особистісного розвитку дітей з функціональними обмеженнями, розкриття їх внутрішнього потенціалу, усвідомлення власних здібностей та прихованих талантів, що, врешті-решт, сприятиме успішній соціалізації та входженню цих дітей у соціальний простір.

Висновок. Таким чином, сутність педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями у системі ЦСССДМ полягає в організації такого навчального, виховного та реабілітаційного процесів, що забезпечить не лише фізичну реабілітацію дітей з функціональними обмеженнями, набуття ними знань, вмінь та навичок, необхідних для успішної особистісної

самореалізації у суспільному житті, а й сприятиме їх особистісному розвитку, розкриттю внутрішнього потенціалу, усвідомленню власних здібностей та прихованих талантів, вихованню поваги до принципів загальнолюдської моралі, доброчесностей та вічних цінностей що, врешті-решт, сприятиме успішній соціалізації та входженню цих дітей у соціальний простір.

Література

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80: Соціальні послуги – Краматорськ, 2005.
2. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Закон України № 2961-ІУ від 06.10.2005 р./ Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю» №1126 від 27.08.2004 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями» №877 від 08.09.2005 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів». № 1686 від 08.12.2006 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг». № 80 від 31.01.2007 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi;
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми розвитку системи реабілітації та трудової зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю на період до 2011 року». № 716 від 12.05.2007 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
8. Постанова Кабінету Міністрів України. «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інвалідів». № 757 від 23.05.2007 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
9. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навч.-метод. посіб. для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: ДЦССМ, 2003. – 168с.

УДК: 37.013:[303.833.5:7]

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МИСТЕЦЬКИХ ТВОРІВ

О.А.Шикирінська

Анотація. В статті розглядаються теоретичні основи педагогічної діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів на основі обґрунтування визначених критеріїв та показників.

Ключові слова: педагогічна діагностика, готовність до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, критерії та показники.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы педагогической диагностики готовности будущих учителей начальных классов к осуществлению художественно-педагогической интерпретации произведений искусства на основе обоснования определенных критериев и показателей.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, готовность к осуществлению художественно-педагогической интерпретации произведений искусства, критерии и показатели.

Summary. In the article theoretical bases of pedagogical diagnostics of preparation of the future teachers of elementary school to the realisation of the art-pedagogical interpretation of artworks on the basis of a substantiation of certain criterions and indicators are considered.

Key words: pedagogical diagnostics, preparation, art-pedagogical interpretation of artworks, criterions and indicators.

Постановка проблеми. У структурі вищої професійно-педагогічної освіти України особлива роль сьогодні відводиться підготовці учителів початкових класів, які покликані забезпечити гармонійний розвиток особистості кожного учня, формування їхніх світоглядних уявлень, ціннісних

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

орієнтацій та розширення художньо-естетичного досвіду школярів. Тенденції глобалізації та оновлення навчально-виховного процесу вищої школи у контексті культурологічної парадигми передбачають розвиток у майбутніх учителів пізнавального інтересу та ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до розуміння смислу художніх явищ, уміння творчо реалізовувати набутий досвід інтерпретації мистецьких творів у майбутній педагогічній діяльності.

Сьогодні, в умовах трансформації культурних цінностей, особливого значення набуває питання педагогічної діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, оскільки ефективність навчально-виховного процесу вищої школи залежить від вивчення того, наскільки відповідає рівень професійної підготовки майбутніх учителів вимогам, що їх суспільство ставить перед сучасною школою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впливу мистецтва на всебічний розвиток особистості майбутнього учителя, формування його естетичної компетентності та загальну професійну готовність до педагогічної діяльності неодноразово досліджувалася у працях сучасних науковців (Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Тарасенко, О.Щолокова та ін.). Тож одним з важливих завдань вищої педагогічної освіти у цьому аспекті стає не лише розвиток у студентів пізнавального інтересу та особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, а й формування аналітико-інтерпретаційних умінь як здатності до педагогічно спрямованого осмислення мистецької реальності та самовираження в освітній діяльності; виховання здатності сприймати, інтерпретувати й оцінювати мистецькі твори; висловлювати особистісне ставлення до них; аргументувати свої думки й оцінки та розуміти зв'язки мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю та психологією людини, засобами масової інформації тощо.

Інтенсивність цих наукових пошуків залежить від з'ясування ефективності реалізації процесу фахової підготовки студентів-майбутніх учителів початкових класів, виявлення його недоліків та прогнозування шляхів подальшого вдосконалення.

Проблемі педагогічного діагностування навчально-виховного процесу значну увагу приділено у працях вчених (К.Інгенкамп, В.Кірсанов, П.Решетников та інші). Зокрема, *педагогічна діагностика* визначається як з'ясування обставин та умов, за яких здійснюється освітній процес; визначення та аргументування певного стану рівня здібностей, знань, умінь та навичок суб'єкта навчання з метою його подальшого змінювання; отримання чіткого уявлення про причини сприяння або перешкод у досягненні прогнозованих результатів, що включає як традиційні контроль, перевірку, оцінку знань та вмінь, так і аналіз виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку результатів навчальної діяльності (В.Кірсанов), яку пов'язують, насамперед, зі збором, збереженням і переробкою інформації про об'єкти й суб'єкти, що вивчаються, та використанням даних для управління педагогічними процесами (П.Решетников) [2; 6].

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розгляд проблеми діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів на основі обґрунтування визначених критеріїв та показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем фахової підготовки майбутніх учителів дозволив визначити та обґрунтувати основні критерії та показники *готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів*, яку ми тлумачимо як складне структурне професійно-особистісне утворення, що характеризується ціннісним ставленням студентів до мистецтва, сформованістю системи знань (психолого-педагогічних, культурологічних, спеціальних мистецьких), операційно-технологічних умінь здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів та сформованою потребою в реалізації його поліфункціонального потенціалу у навчально-виховному процесі початкової школи.

Відповідно, предметом діагностики мають стати всі структурні компоненти такої готовності на основі визначених критеріїв їх оцінювання.

Термін «*критерій*» (від грец. *criterion* – засіб, переконання, мірило) у словниках тлумачиться як «засіб для судження». Стосовно педагогічних явищ, критерій – це об'єктивна ознака, на основі якої виробляється порівняльна оцінка, визначення або класифікація процесів, що вивчаються [5, с.158]. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що дослідники по-різному трактують поняття «*критерій*»: як засіб вимірювання; процедуру, за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища, процесу чи результату, тобто його оцінка (М.Лазарев); як характеристики структурних компонентів навчальної діяльності – змістового, операційно-організаційного, емоційно-мотиваційного – в основі визначення рівнів навчальних досягнень (С.Вітвіцька) тощо [1, с.187-188; 3, с.172].

Що стосується мистецької педагогіки, то тут до основних критеріїв педагогічної діагностики дослідники відносять: «художні потреби особистості, місце мистецтва у структурі вільного часу, інтенсивність контактів з творами, характер смакових уподобань, активність пошуку джерел мистецьких вражень, галузі спілкування з різновидами мистецтва, доступність для розуміння особистістю художніх творів, культуру їх сприйняття тощо» (О.Рудницька), а також компетентності, що охоплюють «знання, уміння, цінності, орієнтації, творчість та здатність інтерпретувати художньо-образний зміст мистецьких творів, висловлюючи власне емоційно-естетичне ставлення» (Л.Масол) [7, с.281; 4, с.9].

Спираючись на вказані дослідження, нами були виділені наступні критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: *мотиваційно-ціннісний, інформаційно-когнітивний, емоційно-комунікативний та творчо-діяльнісний*, а також їхні показники. Розглянемо їх.

Мотиваційно-ціннісний критерій базується на змісті майбутньої професійної діяльності та передбачає бажання майбутнього учителя працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Означений критерій характеризує ставлення студентів до професії вчителя; сформованість позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього учителя; наявність пізнавального інтересу до мистецьких творів; здатність до ціннісно-сислового самовизначення; прагнення до створення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів.

Для виявлення цього критерію у студентів визначені відповідні показники: характер ставлення до педагогічної діяльності; досвід спілкування з мистецтвом; своєрідність пізнавальних мистецьких інтересів; усвідомлення необхідності і корисності художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у майбутній професійній діяльності.

Наступним критерієм виділяємо *інформаційно-когнітивний*, котрий відбиває змістову наповненість процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів та дозволяє виявити міцність, системність, усвідомленість теоретичних знань про мистецтво; здатність до їх практичного застосування під час художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Цей критерій характеризується рівнем художньо-естетичної ерудиції студента; обсягом знань асоціативних і педагогічних принципів взаємодії різних видів мистецтв, а також знань про сутність та структуру художньо-педагогічної інтерпретації.

Основними показниками, завдяки яким фіксуються вказані критерії, виступають: обсяг загальних теоретичних знань; компетентність у тлумаченні мистецьких символів як засобів художньої виразності та їх особистісне усвідомлення; знання вікових особливостей учнів початкової школи; ступінь розвиненості художньо-асоціативного фонду; рівень розвитку художньо-образного мислення; рівень розвитку уяви.

Визначення *емоційно-комунікативного* критерію зумовлено емоційною забарвленістю, що природно притаманна мистецтву, та комунікативною складовою як однією з найважливіших компетенцій майбутнього учителя початкових класів. Означений критерій характеризується здатністю особистості до емоційно-естетичного переживання у процесі художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів, а також рівнем розвитку таких властивостей особистості майбутнього учителя, як комунікабельність, контактність, емоційна культура, володіння елементами акторської майстерності.

Показниками означеного критерію стали: ступінь екстравертованості-інтравертованості; відповідність емоційних реакцій художньо-образному змісту мистецьких творів; рівень емпатії та рефлексії; свідоме ставлення до мистецько-педагогічної діяльності як акту комунікації та ступінь розвитку діалогічного спілкування.

Вищезначені критерії готовності майбутнього учителя початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів взаємопов'язані з *творчо-діяльнісним* критерієм, згідно з яким особливість творчої діяльності учителя початкових класів, у контексті нашого дослідження, полягає у створенні нової, власної версії тлумачення мистецького твору, яка б відрізнялася оригінальністю та доступністю рівню розвитку молодших школярів, а також сприяла створенню власних інтерпретаційних версій самими учнями.

Цей критерій характеризується спрямуванням на динамічний розвиток різноманітних творчих здібностей майбутніх учителів; активною участю у роботі різноманітних мистецьких гуртків; самостійними заняттями мистецькою діяльністю; прагненням до творчого застосування умінь та навичок здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у майбутній педагогічній діяльності.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Показниками цього критерію визначені: наявність творчих здібностей студентів; ініціативність; прагнення та вміння доводити творчі задуми до кінця; виконавська майстерність у різних галузях мистецтва; ступінь творчої самореалізації.

Розроблені критерії уможливили створення змістовної характеристики рівнів сформованості у майбутніх учителів початкових класів кожного з компонентів готовності до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів: *формальний (низький), конструктивний (середній), творчий (високий)*.

Формальний (низький) рівень характеризується формальним ставленням студентів до професії учителя; розважальним характером мистецьких інтересів; поверхневою обізнаністю з функціями мистецтва; незначним або відсутнім інтересом до інтерпретаційної діяльності у навчально-виховному процесі початкової школи; поверховим засвоєнням загально-професійних знань; низьким рівнем мистецької ерудованості; мінімальним ступенем розвитку уяви, емоційних та комунікативних якостей; слабкорозвиненими мистецькими здібностями; пасивністю у мистецькій діяльності; наслідувальним характером інтерпретації змісту мистецьких творів.

Конструктивний (середній) рівень означає достатній ступінь сформованості готовності майбутніх учителів до означеного виду діяльності: зацікавленість студентів майбутньою педагогічною діяльністю; потребу в спілкуванні з мистецтвом; розвинений інтерес до окремих видів мистецтв; прагнення зрозуміти смисл мистецьких творів та бажання висловити особистісне ставлення до мистецького твору; часткове усвідомлення необхідності і корисності художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів у майбутній професійній діяльності; достатній рівень засвоєння загально-професійних та фахових знань; незначний прояв самостійності у створенні власної інтерпретації твору мистецтва, що ґрунтується на безпосередньо-емоційному сприйманні та уяві; часткове володіння різними видами мистецьких навичок.

Творчий (високий) рівень відзначається глибоким розумінням студентами цінності педагогічної діяльності на рівні переконань; стійкою потребою у спілкуванні з мистецтвом; досконалим володінням системними загально-професійними та фаховими знаннями з використанням додаткових джерел інформації; емоційним реагуванням на мистецькі твори; оригінальністю уяви; високим рівнем емпатії та рефлексії; доцільним використанням інтеграції мистецьких знань у створенні власної художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів; креативністю мистецько-педагогічного мислення; усвідомленій потребі у самостійній роботі; проявом творчої ініціативи в організації, а також активною участю в різних формах мистецької діяльності.

Висновки. Таким чином, діагностика готовності майбутніх вчителів початкових класів до здійснення художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів за визначеними критеріями та показниками допоможе зосередити увагу науковців та практиків на окремих недоліках в організації навчально-виховного процесу фахової підготовки студентів, простежити динаміку позитивних змін, окреслити шляхи, умови та методи подальшого удосконалення роботи у цьому напрямку, що дозволить враховувати найважливіші параметри діагностичного процесу, цілісно підходити до оцінки того, що характеризує спрямованість, компетентність та творчу майстерність майбутніх вчителів.

Література

1. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С. С. Вітвіцька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Кірсанов В.В. Психолого-педагогічна діагностика: Підручник / В. В. Кірсанов - К.: Альтерпрес, 2002. – 512 с.
3. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів / М. О. Лазарєв. – Суми: ВВП «Мрія» - ЛТД, 1995. – 212 с.
4. Масол Л.М. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта: науково-методичний журнал. – 2006. - №3. – С. 9-13.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. / В.М. Полонский. - М.: Высш. школа, 2004. – 512 с.
6. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. / П. Е. Решетников – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.

КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Г.Б.Штельмах

Анотація. У статті показано переваги креативного підходу на курсах підвищення кваліфікації вчителів, розкрито питання співвідношення змістовної і процесуальної сторін професійних знань в структурі навчального процесу вищої школи, обґрунтовано умови формування творчої особистості вчителя.

Ключові слова: креативний підхід, умови, професійні знання.

Аннотация. В статье показаны преимущества креативного подхода на курсах повышения квалификации учителей, раскрыт вопрос соотношения содержательной и процессуальной сторон профессиональных знаний в структуре учебного процесса высшей школы, обусловлены условия формирования творческой личности учителя.

Ключевые слова: креативный подход, условия, профессиональные знания.

Summary. The article covers the advantages of creative approach, the issues of correlation between informative and procedural components of professional knowledge in the structure of higher education, conditions of forming of creative teacher.

Key words: creative approach, conditions, professional knowledge.

Постановка проблеми. Метою освіти в Україні є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, збагачення на цій основі інтелектуального творчого потенціалу народу, – говориться в Законі України «Про освіту»[1]. Болонська угода Європейських країн загострила питання якості й перепідготовки педагогічних кадрів, здатних виконувати соціальне замовлення, брати активну участь у житті суспільства. У зв'язку з цим професійний ріст і результативність фахової перепідготовки вчителів не можна розглядати як їхню особистісну проблему, вона набуває статусу соціальної і педагогічної. Ось чому сьогодні великого значення набуває пошук шляхів забезпечення якісної перепідготовки педагогічних кадрів, удосконалення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації, віднаходження мотивів і стимулів, що позитивно впливають на творче зростання і професійне становлення вчителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що ця проблема привертає увагу багатьох науковців. Креативний процес, творчу особистість досліджували Дж.Гілфорд, В.Сміт, К.Тейлор, П.Торренс, про можливості використання асоціативного мислення як частини креативного процесу говорили Л.Занков, З.Калмикова, Н.Менчинська; структурні компоненти креативного процесу розглядали Р.Джонс, А.Меднік, Я.Пономарьов та інші.

Відповідно до підходу Дж.Гілфорда, творчі здібності – самостійна категорія, що не входить до структури інтелекту, але взаємодіє з ним.

На думку Р.Стенберга, процес творчості складається із трьох видів інтелектуальних здібностей: синтетичних (бачення і уникнення звичного способу мислення); аналітичних (виявлення ідей, які гідні подальшої розробки); практичних (уміння переконувати людей у цінності ідеї).

У роботах Ю.Бабанського, В.Кан-Каліка, А.Маркової, С.Сисоевої розкривається специфіка творчості вчителя. Види креативної діяльності, процеси творчості досліджуються у роботах В.Клименка, П.Кравчука, О.Тихомирова, С.Устименко, В.Фрицюк.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в тому, щоб показати переваги креативного підходу до кожного вчителя початкової школи на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та обґрунтувати умови вдосконалення їх педагогічного професіоналізму на цьому підґрунті.

Виклад основного матеріалу. Творча унікальність – це своєрідність, що формується в процесі та внаслідок творчості, коли людина виходить за межі соціокультурних стереотипів, стає творцем цінностей, цілей і сенсу свого життя. Творча унікальність особистості досягає найвищого рівня, коли людина свідомо обирає цінність творчого буття.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Темпи розвитку науки неможливо нарощувати тільки шляхом збільшення кількості людей, що займаються творчим пошуком. Треба постійно нарощувати творчий потенціал вчителів початкових класів, а для цього необхідно цілеспрямовано формувати, виховувати творче ставлення до праці і взагалі до своєї особистості, стимулювати процес життєтворчості.

На нашу думку, креативний підхід під час підвищення кваліфікації вчителів початкової школи допомагає перебороти суперечність між знаннями для відповіді і знаннями для розвитку особистості вчителя початкових класів, для вдосконалення його педагогічного професіоналізму, що можливо упродовж роботи над змістом навчального матеріалу, який забезпечує саморозвиток і самовдосконалення особистості вчителя.

Творчу особистість характеризують активний інтерес до проблеми, що вивчається, незалежна інтравертна позиція, готовність боротися з усіма перешкодами. Звідси – готовність йти на ризик, який гарантує творчий успіх. Творча особистість, як правило, виявляє підвищений інтерес до складних нових проблем, її більше приваблюють такі ситуації, які вимагають оригінальних рішень, ніж ті, які дозволяють діяти звичайним способом.

Для забезпечення якісної педагогічної освіти недостатньо простого нагромадження навчальної інформації – потрібна спеціальна цілеспрямована робота з розвитку інтелектуальних здібностей вчителів початкової школи. Тому необхідно зміст навчальної інформації використати як засіб самовдосконалення особистості вчителя.

Працюючи з учителями початкових класів під час курсової перепідготовки, ми проводимо спеціальну роботу над текстом навчального матеріалу і звертаємо увагу вчителів – класоводів на такі моменти:

Сутність змісту знань. Ми намагаємося так подавати навчальну інформацію, щоб вона сприймалася вчителями як зміст і логіка суперечливого наукового пізнання, як розв'язання пізнавальних проблем, поглиблення їхніх знань.

Зв'язок із цінностями. Зміст навчального матеріалу повинен містити в собі суттєві цінності, а знання, яких набувають педагоги, в процесі осмислення повинні перетворюватися у професійно-особистісні цінності.

Зв'язок з метою і процесом. Форми подання навчальної інформації повинні активізувати пізнавальні процеси й забезпечувати розвивальний характер навчання під час курсової перепідготовки вчителів-класоводів.

Зміст знань і творчості. Навчальна інформація повинна містити матеріал для міркування. Знання повинні переосмислюватися, що є запорукою творчої особистості вчителя.

Зміст як контекст відкриття. У навчальній інформації мають подаватися факти, які розкривають зміст отримуваних знань і матеріал, який стимулює інтелектуальну ініціативу вчителів, містить нові підходи до розв'язання поставленої проблеми, проблемні питання, що дозволяють відкривати кожному педагогу для себе невідоме.

Зміст знань як основи самоорганізації. Через переосмислення змісту навчального матеріалу активізувати особистісні структури свідомості: критичність, колізійність, умотивованість, які сприяють пізнавальному пошуку.

Така схема роботи над змістом навчальної інформації під час курсової перепідготовки вчителів початкової ланки дозволяє активізувати креативні здібності, удосконалювати вміння перетворювати, прогнозувати й оцінювати свої дії, учить виокремлювати в навчальному матеріалі головне для власного професійного зростання.

Творчість як процес проходить на різних рівнях: несвідомому, рівні підсвідомості, свідомості і надсвідомості. Кожний із цих рівнів має свою специфіку творення, механізмів творчості та характеру її продуктів. Найвищий рівень розвитку творчості – взаємодія між зазначеними її рівнями, коли «креативне поле» захоплює всі ділянки мозку. Внутрішнім змістом творчості можна вважати динамізм усіх якостей і властивостей людини в творчому акті. Такий динамізм становить основний зміст поняття творчого потенціалу. Його пов'язують з усвідомленням діяльнісних засад буття індивіда, під яким розуміють силу, здібності, потенційні можливості, енергію.

Політ фантазії є складовою творчого процесу, забезпечується знаннями, підкреслюється здібностями і цілеспрямованістю, супроводжується емоційним станом. Уся діяльність компонентів психічної активності сприяє утворенню, з одного боку, різноманітних цінностей в усіх сферах людської діяльності, а з другого боку, допомагає вчителям опанувати знання і способи навчальних дій, розширити межі операційних можливостей при роботі з навчальною інформацією, стимулює пізнавальну активність учителів. Моделювання нових знань на основі раніше набутих, постановка пізнавальних цілей і завдань, формулювання гіпотез забезпечують високий рівень самостійності,

ініціативи й здатності креативно мислити, викликають позитивні переживання, задоволеність процесом перепідготовки педагогічних кадрів.

Отже, як складне психічне утворення, творчий процес має певні етапи: зародження ідеї, реалізації її у творчому акті; концентрація, накопичення знань, які прямо або опосередковано стосуються цієї проблеми.

Креативний підхід до навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової ланки дозволяє перетворити роботу над навчальним матеріалом у механізм трансляції професійних цінностей, принципів. У процесі реалізації креативного підходу кожному вчителю важливо зайняти позицію активного діяча, проявляти власну ініціативу й самостійність, що забезпечує свободу професійних дій і вчинків у практичній діяльності. У креативному освітньому полі створюються умови для закріплення у вчителів умінь проектувати перспективу професійного зростання, самовдосконалення, саморозвитку власного інтелектуального потенціалу.

У практичній діяльності ми структурували навчальний матеріал у вигляді системи завдань, пов'язаних із професійно значущою сферою педагогів, використовували ігрове моделювання, створювали проблемні ситуації морально-професійного спрямування, що сприяли професійному саморозвитку вчителів.

Креативний підхід на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів передбачає не тільки структурування навчального матеріалу, подання його у вигляді розумових завдань, але й поєднує в собі різні технології. За допомогою ігрових технологій, діалогів, диспутів ми формували у вчителів-класоводів готовність до нестандартного розв'язання навчальних проблем, що сприяє формуванню активної життєвої позиції. На заняттях ми використовували різноманітні тренінги: тренінг креативності, тренінг особистісного зростання, рольові тренінги, кейс-стаді-технології, які розвивають у вчителів початкової школи нестандартність у діях, удосконалюють креативні й рефлексивні здібності.

Креативний підхід під час вдосконалення професіоналізму вчителів початкових класів успішно реалізується через інтерактивні технології, які включають активні методи, взаємодію викладача та вчителя, використання проблемно-розвивальних, імітаційно-ігрових прийомів. Креативність як найважливіша характеристика педагогічного професіоналізму проявляється під час курсової перепідготовки, якщо використовуються дискусії, обговорення, діалог, ділові і рольові ігри, тренінги, моделювання й проектування.

Креативний підхід на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів передбачає поетапне засвоєння алгоритму навчальної роботи:

- оволодіння методикою роботи;
- продуктивна робота з різними джерелами навчальної інформації;
- самоконтроль при виконанні тестових і контрольних завдань;
- виконання проектних завдань;
- оформлення результатів, оцінка їх викладачем.

Реалізація креативного підходу під час курсової перепідготовки вчителів початкової школи передбачає зміну мети, оновлення змісту перепідготовки педагогічних кадрів, використання особистісно орієнтованих дидактичних технологій. Цей підхід можна реалізувати у різних дидактичних системах при дотриманні певних дидактичних умов.

Перебудова навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на креативній основі – це не стихійний процес. Вона вимагає від організаторів курсової перепідготовки учительських кадрів зусиль у побудові навчального процесу відповідно до розумової діяльності педагогів як процесу розв'язання пізнавальних завдань.

Важливою умовою підвищення розвивального впливу навчання є перехід від предметного змісту знань до особистісно орієнтованого (І.Бех, Є.Бондаревська, В.Серіков). Заняття на курсах підвищення кваліфікації повинні бути не тільки джерелом навчальної інформації, але й засобом розвитку креативного «Я». Завдання викладача вищої школи полягає в тому, щоб перевести нову навчальну інформацію на рівень особистісного досвіду вчителя. Необхідно через осмислення сутності наукових понять та опору на життєвий досвід учителів бачити в навчальному матеріалі професійний сенс, усвідомлювати необхідність ціннісного ставлення до знань. Тільки в цьому випадку у вчителів початкової школи буде формуватися потреба у поповненні професійних знань, розгляді засвоєних знань під новим кутом зору, бажання нестандартно розв'язувати професійні завдання. Якість процесу вдосконалення педагогічного професіоналізму багато в чому визначається тим, наскільки викладач вищої школи зуміє спрямувати педагогічний процес на розвиток особистості кожного вчителя відповідно до його креативних здібностей і можливостей.

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

Важливою умовою вдосконалення педагогічного професіоналізму вчителів початкової школи на основі креативного підходу є створення психологічної єдності, наявність прихованого керування ініціативою вчителів при розв'язанні навчальних завдань і можливість їхнього самовираження (Ю.Кулюткін, О.Матецька, О.Матюшкін, Г.Сухобська). Під час курсової перепідготовки вчителів початкової школи необхідно моделювати такі ситуації, коли вчителі не тільки поповнюють свої знання, але й активно діють. За допомогою запитань, міркувань, доведення висунутих положень вчителі розвивають здатність вільного вибору шляхів і методів самостійного розв'язання професійних проблем.

Отже, підводячи підсумки проведеної дослідно-експериментальної роботи ми дійшли до **висновку**:

креативний підхід під час курсової перепідготовки вчителів початкової школи проявляється у суб'єктивному формулюванні цілей і завдань з урахуванням особистісної спрямованості процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, у варіюванні змістових елементів навчальної інформації й виокремленні з неї суб'єктивно усвідомлених та особистісно значущих елементів, у використанні особистісного потенціалу для актуалізації мотиваційної й рефлексивної позиції під час вдосконалення педагогічного професіоналізму на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Результативність формування творчої особистості вчителя початкової ланки під час курсової перепідготовки можлива, якщо забезпечити комфортне освітнє середовище, у якому відносини між викладачами та вчителями будуються на педагогічній взаємодії, якщо забезпечити стійку інтелектуальну активність учителів, поєднувати традиційні та інноваційні технології при проведенні занять.

Література

1. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1996. – 21 серпня. – С. 8-9.

УДК: 37.035 – 053.4

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОЛЕКТИВІ – ПРОВІДНА ІДЕЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Л.Ю.Якименко

***Анотація.** В статті розкриваються питання формування особистості дитини в колективі, включеності особистості в колектив, встановлення гуманних міжособистісних відносин між дітьми, ролі дитячого колективу в розвитку особистості.*

***Ключові слова:** розвиток особистості, колектив, взаємодія, соціальний розвиток, міжособистісні відносини.*

***Аннотация.** В статье раскрываются вопросы формирования личности ребенка в коллективе, включенности личности в коллектив, установление гуманных межличностных отношений между детьми, роли детского коллектива в развитии личности.*

***Ключевые слова:** развитие личности, коллектив, взаимодействие, социальное развитие, межличностные отношения.*

***Summary.** The article deals with problem of formation of a child person in the collective. Incorporation of a person in the team, setting humane interpersonal relationships between children, children's collective role in personality development are uncovered.*

***Key words:** personal development, team interaction, social development, interpersonal relationships.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти орієнтована на гуманістичний підхід до дитини як зростаючої особистості, яка потребує поваги й розуміння її інтересів і прав. На перший план висувається ідея забезпечення повноцінного проживання дитиною дошкільного періоду дитинства, коли вона відчуває себе не просто опікуваною, а й активним діячем, що постійно відкриває для себе щось нове, незвідане, залучаючись у такий спосіб до загальнолюдської культури. В цьому контексті освітня робота спрямовується на створення умов, що відкривають дитині можливість самостійно діяти, оволодівати навколишнім світом.

Принципова відмінність вітчизняної теорії і практики організації педагогічного процесу від зарубіжних, переважно індивідуалістичних, концепцій полягає в її істинно колективістських основах. Противники колективістського виховання в якості аргументу висловлюють думку про нівелювання колективом індивідуального, хоча очевидним є діалектичний зв'язок колективного та індивідуального у вихованні.

Процеси розвитку особистості і колективу пов'язані один з одним та взаємозалежні. Розвиток особистості залежить від розвитку колективу, його рівня, структури ділових та міжособистісних відносин, що склалися. З іншого боку, активність вихованців, рівень їхнього розвитку, активності, можливостей обумовлюють виховну силу та впливовість колективу [1].

Аналіз наукових досліджень з даної проблеми. На необхідність розвитку колективізму в дітей в умовах цілеспрямованого навчально-виховного впливу вказували ще А.Луначарський, Н.Крупська, А.Макаренко, С.Шацький та інші видатні педагоги та діячі минулого [4].

Основною метою виховання А.Луначарський визначав розвиток такої особистості, яка вміє жити в гармонії з іншими, бути соціально пов'язаною з іншими співчуттям і думкою. В той же час він підкреслював, що тільки на основі колективу може найбільш повно бути розвинена людська особистість. Виховуючи індивідуальність на основі колективізму, необхідно забезпечити єдність особистісної та суспільної спрямованості, вважав А.В.Луначарський.

Н.Крупська всебічно обґрунтувала переваги колективного виховання дітей. У своїх численних статтях і виступах вона розкрила теоретичні основи та зазначила конкретні шляхи формування дитячого колективу. Н.Крупська розглядала колектив як середовище розвитку дитини і надавала великого значення організаційній єдності дітей в колективній діяльності. Ретельне теоретичне опрацювання в її працях отримали такі напрями як: активна позиція дитини у встановленні колективістських відносин; зв'язок дитячого колективу з широким соціальним середовищем; самоврядування в дитячому колективі та методичні основи в його організації тощо.

Теорія колективного виховання отримала практичне втілення в досвіді перших шкіл-комун. Однією з таких шкіл керував С.Шацький, який на практиці довів можливість організації дитячого колективу, підтвердив його дієвість як ефективної форми організації вихованців, що відкриває широкі можливості для різнобічного розвитку кожної особистості. Досвід перших шкіл-комун справив великий вплив на становлення колективної системи виховання по всій країні. В сучасній педагогічній літературі він розглядається як експеримент, що на той час набагато випередив практику виховання.

Особливо вагомий внесок у розробку теорії і практики колективу вніс А.Макаренко. Він першим обґрунтував концепцію виховного колективу, пронизану гуманістичними ідеями. Педагогічні принципи, покладені ним в основу організації дитячого колективу, забезпечували чітку систему обов'язків та прав, що визначають соціальну позицію кожного члена колективу. Система перспективних ліній, принцип паралельної дії, відносини відповідальної залежності, принцип гласності та інші були спрямовані на те, щоб дитина почувалася в колективі краще, відчувала захищеність, впевненість у своїх силах.

Педагогічні ідеї А.Макаренка отримали подальший розвиток в працях і досвіді В.Сухомлинського. В основу своєї виховної системи В.Сухомлинський поклав ідею направленої розвитку в дитини суб'єктної позиції. Багаторічна педагогічна діяльність великого педагога в якості директора школи і вчителя дозволила йому сформулювати низку принципів, які повинні бути в основі формування дитячого колективу: організаційна єдність дитячого колективу; керівна роль дитячого колективу; керівна роль педагога; багатство відношень між дітьми та педагогами; яскраво виражена громадянськість духовного життя вихованців та вихователів; самодіяльність, творчість, ініціатива; постійне примноження духовних багатств; гармонія високих, благородних інтересів, потреб і бажань; створення та дбайливе збереження традицій, передача їх від покоління до покоління як духовного надбання; інтелектуальне, естетичне багатство взаємовідносин у дитячому колективі; емоційно сповнене колективне життя; дисципліна та відповідальність особистості за свою поведінку [6].

Протягом останніх десятиліть педагогічні дослідження були спрямовані на виявлення найбільш ефективних форм організації, методів згуртування та формування виховних колективів (Т.Коннікова, Л.Новикова, М.Виноградова, А.Мудрик, О.Богданова, І.Первін та ін.), на розробку принципів і методів стимулювання колективної діяльності (Л.Гордін, М.Шульц та ін.), розвиток виховних функцій колективу (В.Коротов та ін.), розробку педагогічного інструментарію діяльності колективу (О.Кузнецова, Н.Щуркова та ін.) [5].

Сучасна концепція дитячого колективу (Т.Куракін, Л.Новікова, А.Мудрик) розглядає його як своєрідну модель суспільства, що відображає не стільки форму його організації, скільки притаманні

Матеріали конференції "Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти"

йому відносини, властиву йому атмосферу, систему людських цінностей. При цьому дитячий колектив розглядається як модель, в якій відображаються сучасні відносини в суспільстві та тенденції його розвитку. Для суспільства дитячий колектив, як його осередок, є засобом досягнення поставлених перед ним виховних завдань, а для дитини він виступає, перш за все, своєрідним середовищем його буття та оволодіння досвідом, накопиченого попередніми поколіннями [3].

В даний час досліджуються такі питання теорії колективу, як масове, групове та індивідуальне в колективі, проблема колективного цілепокладання; формування соціальної спрямованості особистості та розвиток творчої індивідуальності членів колективу; ідентифікація та відокремлення в колективі в їх єдності; єдність педагогічного керівництва, самоврядування та саморегуляції; тенденції розвитку колективу як суб'єкта виховання тощо.

Виклад основного матеріалу. Дитячий колектив – основа накопичення дітьми соціального досвіду. Життєвий досвід набувається дітьми в сім'ї, у спілкуванні з однолітками, іншими дорослими, через засоби масової інформації, інші джерела. Однак, лише в колективі його оволодіння спеціально спрямовується педагогом. Дитина з приходом до навчального закладу одночасно стає членом багатьох колективів, частину з яких обирає самостійно (гуртки, секції тощо). Як член суспільства і колективу вихованець приймає правила і норми взаємин, властиві даному колективу. Він не може їх ігнорувати або нехтувати ними тільки тому, що хоче бути прийнятим колективом, посісти в ньому певне місце, що задовольнить його запит і соціальний статус. Разом з тим, це не означає, що дитина має пасивно пристосовуватися до вже ustalених норм та сформованих відносин. Якщо вона переконана у своїй правоті, то повинна аргументовано висловлювати та відстоювати свою точку зору перед окремими членами, або ж і всім колективом. Таким чином, колектив відкриває можливості накопичення досвіду колективної поведінки в позиціях підпорядкування, активного протистояння та керівництва. Це впливає на формування таких соціально цінних якостей, як громадянськість, гуманізм, ініціативність, відповідальність, соціальна справедливість тощо.

Виявляючи соціальну активність, кожен вихованець сприймає колектив як місце для самовираження та самоствердження себе як особистості. Тільки в колективі формуються такі суттєві особистісні характеристики, як самооцінка, самоконтроль, самоповага, рівень домагань, тобто ті, що визначають особистісний потенціал кожного. Лише в колективній життєдіяльності формуються інтелектуально-моральні орієнтації особистості, її громадянська позиція, суспільно значимі вміння та навички.

Роль колективу в розвитку особистості полягає ще в тому, що він відкриває можливості для практичного оволодіння демократичними формами життєдіяльності. Перш за все, це реалізується через участь в самоврядуванні та багатогранному суспільному житті. Педагогічно орієнтований колектив створює сприятливі умови для формування соціально цінної особистості та прояву її індивідуальності.

Однак, сучасний зміст виховної роботи щодо колективу постійно змінюється. Колектив більше не вважається головним дисциплінарним органом, підмогою педагогу у вирішенні проблем, що виникають. Безумовно, дітей потрібно навчати жити разом, співпрацювати, спільно вирішувати насущні проблеми. Але незалежна людина не бажає підпорядковуватися жодному колективу, що принципово відрізняє її погляд на демократичне та колективне виховання, яке, за переконанням багатьох, лише пригнічує особистість, а не підносить її духовні та моральні сили.

Демократичний колектив не нівелює особистість, а сприяє її різносторонньому розвитку, пізнанню світу в єдності та цілісності, гуманним проявам та співробітництву.

Організованість колективу багато в чому визначається тим, яку позицію посідає в ньому кожен з членів і яка його активність в спільних справах. Здатність особистості діяти так, щоб зміцнювати організованість колективу, характеризує його оптимальну включеність. Термін «включеність особистості» подібний до низки соціально-психологічних понять, що відображають місце особистості в колективі. Включеність передбачає успішне виконання своєї ролі в групі, активний вияв ініціатив, пропозицій. Включеність варто розуміти як адекватну чи неадекватну участь особистості в життєдіяльності колективу, в реалізації його цілей. Адекватна участь передбачає вияв ініціативи, активності, бажання внести якомога більший внесок у колективну справу, діяти так, щоб підтримати загальний дух колективу. Неадекватна участь зводиться до автоматичного слідування за колективом («Я як інші...»), або ж байдуже, а то навіть і вороже ставлення до колективу («Ось я вам покажу, ви мене ще не знаєте...»).

Включеність, як участь в житті колективу, визначає й поведінку особистості: вона може висловлювати свою точку зору, робити критичні зауваження іншим, спонукати однолітків до

виконання обов'язків, виконувати конкретні завдання, суспільні доручення тощо. При цьому лінія поведінки дитини в багатьох випадках якраз і характеризує її включеність.

Варто більш достеменно розглянути питання про включеність особистості в рамках організаційних характеристик колективу. Такий розгляд важливий тому, що включеність, як результат організації колективу, одночасно є і аспектом організації. В цьому контексті під включеністю розуміємо не лише прийняття індивідуумом цілей, мотивів та цінностей організації, а й вияв таких його особистісних рис, які сприяють зміцненню колективу як організованої системи.

Повна включеність поєднує в собі, по-перше, власну активність особистості, по-друге, неупередженість до активності інших членів, по-третє, знання та передбачуваність активності усіх членів. Інакше кажучи, особистість за повної включеності в організацію можна розглядати як модель організації в цілому, як один з показників якості внутрішньо-групових соціально-психологічних процесів, як загальний показник рівня розвитку групи. Саму особистість можна характеризувати як організовану чи неорганізовану, а в цілому це вказує на її поведінку в колективі.

Включеність, як механізм зв'язку особистості й колективу, виокремлює ряд соціально-психологічних особливостей, котрі необхідно враховувати педагогам під час формування колективів.

Завданнями педагога, який формує комунікативні якості вихованців, є встановлення дружніх зв'язків між дітьми, розвиток інтересу до оточення, подій, що відбуваються, створення атмосфери доброзичливості, взаємної поваги та довіри, поступливості та ініціативності. Найбільш природно це відбувається в ігровій взаємодії дітей.

У психолого-педагогічній літературі широко представлена проблема організації ігрової взаємодії дітей дошкільного віку. Провідними вченими в царині дитячої психології Л.Виготським, О.Запорожцем, О.Леонтьєвим, Д.Ельконіним науково розроблена концепція соціально-історичної обумовленості гри, відповідно якій гра розглядається як особливе культурне утворення, створене людством у ході історичного розвитку [2]. Принагідно до дошкільного віку гра розцінюється як провідна діяльність, що визначає психічний розвиток дитини і за допомогою якої виникають основні новоутворення даного віку. В іграх з однолітками діти спільно вчаться творчо та доволіно управляти власною поведінкою, що, в свою чергу, є необхідною умовою будь-якої діяльності. Діти також вчаться об'єктивно порівнювати власні уміння з уміннями однолітків, співвідносити свою думку з думкою інших.

Для виконання спільної ігрової дії, виникнення спілкування по темі діти вчаться об'єднуватися в мікрогрупи. Робота в таких мікрогрупах навчає їх слухати й чути інших, давати та приймати поради, поступатися, працювати злагоджено, уникати конфліктів. Ігровий метод дозволяє зберегти пізнавальну активність, сконцентрувати увагу на головному, активізувати мовлення, мислення. Робота в групах дає можливість педагогові увійти в ігровий момент на рівних правах з граючими, побачити кожну дитину в дії.

Висновок. Таким чином, взаємини в колективі вибудовуються на принципі відповідальної залежності. Колективні відносини визначаються ставленням кожного до спільних цінностей, цілей та діяльності, вони виявляються в здатності кожного керувати й підкорятися на користь спільних справ.

Література

1. Виховання як педагогічне явище // Педагогіка / Під ред. П.Підкасистого. - М., 1995. – С. 96.
2. Выготский Л. Вопросы детской психологии / Л. Выготский. – СПб. : Издательство «Союз», 2006. – 224 с.
3. Гиппернейтер Ю. Общаться с ребенком, как? / Ю. Гиппернейтер. - М., 1997. – 261 с.
4. Коломинський Я. Психологія взаємовідносин в малих групах: (загальні та вікові особливості) / Я. Коломинський. – Мінськ, 1976. – С. 39-51.
5. Сухомлинський В. Вибрані педагогічні твори в 3-х т. / В.Сухомлинський. - М., 1979.
6. Репіна Т. Соціально-психологічна характеристика групи дитячого садка / Т. Репіна. – М., 1988. – 254 с.

НАШІ АВТОРИ

Аблітарова Аліде Рефіковна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та методик початкового навчання Кримського інженерно-педагогічного університету (м. Симферополь).

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Балтремус Володимир Євгенійович – вчитель іноземних мов ЗОШ I-III ступенів «АІСТ».

Білявська Лілія Олександрівна – аспірантка кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бойван Олеся Степанівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій.

Бойко Анна Едуардівна – аспірантка 2-го року навчання (денна форма) лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

Борсук Катерина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри перекладу Хмельницького національного університету.

Брилін Борис Андрійович – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського.

Брилін Едуард Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського, композитор.

Василенко Надія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методології та управління освітою Вінницького ОПОПП.

Вашуленко Микола Самійлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, академік НАПН України.

Вашенко Людмила Феліксівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкового навчання РВНЗ „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь).

Вознюк Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Воронин Дмитро Євгенійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Глушаниця Наталія Вікторівна – асистент кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики, Національного авіаційного університету.

Голюк Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Грошовенко Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Грушко Ольга В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор інституту математики фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Демченко Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Глухівського національного університету імені Олександра Довженка

Діденко Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, доцент начальник кафедри соціально-економічних дисциплін; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Дмітренко Наталя Євгенівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Добіжа Надія Вікторівна – викладач кафедри загального моніторингу гуманітарних дисциплін Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Дровозюк Лідія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Желанова Вікторія В'ячеславівна – доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, докторант.

Загоруй Раїса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського.

Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Маріупольського державного університету.

Зайцева Катерина Іванівна – викладач, асистент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.

Захарова Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Зубко Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри менеджменту освіти, ректор Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Іваниця Галина Афанасіївна – проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи, старший викладач кафедри методики викладання навчальних дисциплін Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Імбер Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри основ фундаментальних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського.

Іщук Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнонаукових гуманітарних дисциплін Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Казмірчук Наталія Степанівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Калініна Ольга Сергіївна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кардаш Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Киlivник Анатолій Миколайович – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Відмінник освіти України.

Кирилюк Олена Русланівна – ад'юнкт Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

Кіт Галина Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського.

Клочко Наталія Леонідівна – асистент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського.

Ключка Світлана Іванівна – викладач кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету.

Коломієць Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри основ фундаментальних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Леся Ігорівна – асистент кафедри психології інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Комарівська Надія Олегівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри основ фундаментальних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Корякіна Ірина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Косенко Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

Кривошея Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Кришталь Зоя Несторівна – викладач-методист, Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського.

Лебедєв В'ячеслав Кузьмич – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Лебедєва Наталія Анатоліївна – викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.

Лебедєва С.Є. – старший викладач ВГПК.

Левченко Діна Миколаївна – викладач Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу.

Лесовий Володимир Юрійович – аспірант кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Литовченко Валентина Миколаївна – кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри основ фундаментальних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Лобачук Інна Миколаївна – аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, асистент кафедри теорії та історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Лутковська Світлана Михайлівна – аспірантка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ляховченко Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інтеграції навчання з виробництвом Вінницького національного технічного університету.

Малінка Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач КНЕІ КНЕУ (м.Вінниця).

Мар'євич Наталія Костянтинівна – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського.

Маринчук

Мартиненко Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії початкової освіти, індивідуального навчання та методик викладання дисциплін гуманітарного циклу Київського університету імені Бориса Грінченка (м.Київ).

Микитенко Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Мішедченко Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Надкернична Любов Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки, завідувач педагогічною практикою Вінницького державного педагогічного університету.

Несторович Богдан Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Носко Олена Леонідівна – заступник директора з НВР, вчитель математики комунального закладу «Луганська середня загальноосвітня школа №20 I-III ступенів».

Овчаров Сергій Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математичного аналізу та інформатики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Окса Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького.

Онопрієнко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Онофрійчук Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри хорового мистецтва та методики музичного виховання інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Орлов Валерій Федорович – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Панченко Григорій Денисович – кандидат педагогічних наук, професор Київський національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.

Пастовенський Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, начальник управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації.

Петлик Лариса Святославівна – викладач музики першої категорії Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського.

Петрук Віра Андріївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики, заступник директора Головного центру довузівської підготовки Вінницького національного технічного університету

Присяжнюк Лариса Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського.

Пташнік Наталія Миколаївна – аспірантка Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського.

Радзіховська Лариса Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Савченко Ірина Дмитрівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету.

Саснко Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов №2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Саснко Тетяна Василівна – кандидат технічних наук, доцент, кафедра екології Національного авіаційного університету.

Січко Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Січко Тетяна Йосипівна – викладач методики навчання образотворчої діяльності дітей дошкільного віку Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Слободянюк Олена Михайлівна – викладач кафедри культурології, соціології, педагогіки та психології Вінницького національного технічного університету.

Согур Людмила Миколаївна – кандидат біологічних наук, доцент кафедри основ фундаментальних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету.

Соколовська Олександра Семенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Старовойт Леся Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Столяренко Оксана Василівна – викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Тарасенко Галина Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського.

Тихолаз Софія Іванівна – старший викладач, завідувачка курсом латинської мови та основ медичної термінології Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова.

Тігаренко Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Ткачук Тарас Павлович – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри методики філологічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Тодосієнко Наталія Леонідівна – старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Токарчук Оксана Ярославівна – викладач кафедри прикордонної служби Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.

Федик Тетяна Андріївна – викладач філологічних дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Федій Ольга Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка (м.Полтава).

Фотинюк Володимир Григорович – старший викладач кафедри фізичного виховання Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти.

Хлія Вікторівна Анна – провідний спеціаліст відділу організаційно-правової та кадрової роботи Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, аспірант Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського.

Хоменко-Семенова Леся Олексіївна – аспірантка кафедри педагогіки та психології професійної освіти Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету, психолог.

Хорунжевський Леонід Євгенійович – асистент кафедри теорії та методики фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Чорна Наталія Борисівна – аспірантка кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Швець Лариса Володимирівна – викладач правових дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Шкирінська Оксана Анатоліївна – аспірантка кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шмирко Галина Олександрівна – викладач правових дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Штельмах Галина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов, Криворізького державного педагогічного університету.

Якименко Людмила Юріївна – старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ

Загальний обсяг статті – **8-12 повних сторінок**.

Обов'язкове: УДК, ключові слова, резюме – українською, російською та англійською мовами (після заголовка статті, без дублювання назви статті, обсягом 3-5 рядків).

Структура, зміст та оформлення статті повинні відповідати вимогам ВАК України від 15.01 03 року (постанова Президії ВАК України за № 7–05/1).

Необхідні елементи статті: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку, посилання - у квадратних дужках [], у списку літератури обов'язково вказується загальна кількість сторінок книги (264 с.), або номер сторінки журнальної статті, на яку посилається автор (С.18).

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

М.Л. Яковлєва

Анотація. У статті представлені деякі результати експериментальної роботи з формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю.

Ключові слова: компетентність, загальнокультурна компетентність, міжкультурна комунікація.

Аннотація. В статье представлены некоторые результаты экспериментальной работы по формированию общекультурной компетентности будущих специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: компетентность, общекультурная компетентность, межкультурная коммуникация.

Summary. In the article some results of experimental work of forming general cultural competence of the future specialists in economics are presented.

Key words: competence, general cultural competence, intercultural communication.

Матеріали подаються в паперовому та електронному варіантах.

Електронний варіант: файл формату «RTF» або «DOC» на дискеті 3,5. Шрифт «Times New Roman» розміром 14 пунктів; міжрядковий інтервал – 1,5 (з розрахунку – 28-30 рядків на одній сторінці); поля: зліва, зверху, знизу – 25 мм, справа – 15 мм; абзацний відступ – 1,27 см.

На окремій сторінці додаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по-батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, звання, адреса, контактний телефон, e-mail.

Для аспірантів та здобувачів обов'язковою є наявність завіреної рецензії наукового керівника (якщо науковий керівник буде співавтором публікації, то рецензія не обов'язкова).

Адреса редакції: м. Вінниця, 21100, вул. Острозького, 32, кафедра педагогіки, тел. (0432) 265198.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

№34 • 2011 р.

Наукові записки внесені ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 9 червня 1999 р. №1)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8412.
Видане 06.02.2004 р.*

Підписано до друку 29 червня 2011 р.

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 51,4

Наклад 111 прим.

Видавництво ТОВ фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво серія ДК №3506 від 26.06.2009 р.

Віддруковано з оригіналів замовника

ТОВ фірма «Планер»

21050, м. Вінниця, вул.Визволення, 2

Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

e-mail: sale@planer.com.ua <http://www.planer.com.ua>