

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 101

Серія:
Педагогічні науки

ВИПУСК 101

Кіровоград – 2011

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 101. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 408 с.

ISBN 978-966-7406-57-8

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1–05/6.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. Радул В.В. | – доктор педагогічних наук, професор,
(науковий редактор); |
| 2. Величко С.П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 3. Вовкотруб В.П. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 4. Кушнір В.А. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 5. Мельничук С.Г. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 6. Растригіна А.М. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 7. Садовий М.І. | – доктор педагогічних наук, професор; |
| 8. Філоненко О.В. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 3 від 31.10.2011 р.).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2011.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ЯК УМОВА ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

В статті розглянуто шляхи удосконалення магістерської підготовки студентів мистецького факультету з огляду на специфічні завдання мистецької освіти та особливості професії педагога-музиканта

В статье рассмотрены пути усовершенствования магистерской подготовки студентов факультета искусств в опоре на специфические задачи художественного образования и особенности профессии педагога-музыканта

Ключові слова: професійна підготовка студентів магістеріуму, інноваційні підходи, теоретико-методологічні засади, специфіка науково-художнього знання.

Постановка проблеми. Одним із нагальних завдань вищої педагогічної освіти є удосконалення організаційних основ освітньої діяльності й тим самим створення нового, сучасного освітнього простору, що відповідає викликам сьогодення. Реалізація міжнародних зобов'язань України щодо запровадження двоступеневої освітньої структури «бакалавр-магістр» актуалізує необхідність досліджень щодо удосконалення теоретико-методологічного та методичного змісту професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на рівні магістратури, яка має дійсно відповідати міжнародним тенденціям оновлення, відображати динамізм сучасного соціокультурного життя й наближатись до європейських стандартів.

Вже не підлягає сумніву той факт, що сучасний педагог-музикант, випускник магістеріуму має володіти розвинутою здатністю до рефлексії, завдяки якій він набуває соціальної відповідальності й усвідомленості щодо власної професійної діяльності, досягати високого професіоналізму у володінні не тільки сучасними технологіями й професійними компетенціями, а й методологією та технологіями дослідницької діяльності в галузі мистецької освіти, яка має певні специфічні особливості.

Визначення інноваційних підходів щодо організації магістерської підготовки майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти є *метою* даної статті.

Виклад основного матеріалу. Заявлене ще минулим міністром освіти запровадження зрозумілої на ринку праці ступеневої вищої освіти, що узгоджується з європейським форматом, все ще залишається декларацією. В той час як сьогодення потребує невідкладних заходів щодо удосконалення професійної підготовки магістрів, соціальний статус яких у вітчизняній вищій освіті так і залишився невизначеним, що

в значній мірі ускладнює затвердження адекватних навчальних планів, вимог до кваліфікаційних робіт на ступінь магістра тощо.

У документах, що визначають керівні засади Болонського процесу, підготовка магістрів розглядається як другий рівень у рамках трициклової системи підготовки фахівців з вищою освітою (бакалавр – магістр – доктор філософії), а після отримання випускником академічного наукового ступеня «магістр», надає можливості подальших досліджень для отримання докторського ступеня [1].

Маємо наголосити, що, незважаючи на превалюючий художній тип особистості, серед студентів мистецьких факультетів переважна кількість магістрантів дійсно мають на меті після закінчення магістратури продовжити навчання в аспірантурі. Багато хто з них вже під час роботи над магістерським дослідженням звертаються до наукових керівників з проханням допомогти їм визначитись з темою майбутньої кандидатської дисертації. Й саме тому інновації в сучасній мистецькій освіті мають бути спрямовані не тільки на застосування сучасних технологій, а й на удосконалення теоретико-методологічного та методичного змісту підготовки студентів магістратури до наукових досліджень в галузі мистецької освіти і виховання, що має певні специфічні особливості.

Як ми вже відмічали раніше [2], щодо загальної картини, то професійна підготовка студентів магістеріуму на мистецькому факультеті вже має ознаки чітко продуманої науково-пошукової системи, що забезпечується створенням інноваційного мистецького простору ВНЗ, спрямованого на розкриття творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця-музиканта як в процесі його навчальної, так і наукової діяльності.

В основу виконання магістерських кваліфікаційних робіт покладено модель навчання дією (Р.Реванс), метою якої є подолання розриву між теорією (знання) та практикою (діяльність). В рамках цієї моделі майбутні магістри музичного мистецтва під керівництвом провідних фахівців кафедри працюють над реальними завданнями, вчать критично мислити, мають вибір щодо прийняття власних рішень й беруть відповідальність за них.

Наразі вже загалом не викликає занепокоєння методична оснащеність майбутнього фахівця, оскільки в мистецькому освітньому просторі ВНЗ створено відповідні педагогічні умови, завдяки яким студенти магістеріуму послідовно оволодівають понятійним апаратом й методами дослідження, усвідомлюючи необхідність опори на конкретну теорію чи концепцію у дослідженні тієї чи іншої проблеми з методики музичного виховання. Студенти-магістранти в цілому добре орієнтуються в емпіричних методах дослідження й, як правило, досить

пристойно організовують педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент.

Набагато складніше мабутнім фахівцям, що роблять тільки перші кроки на шляху до наукового пошуку, вирізнити, порівняти й визначатись у різних теоретичних позиціях, виявити протиріччя в існуючих наукових підходах, віднайти в концепціях філософського чи загальнонаукового характеру ті положення, які можуть бути екстрапольовані в сферу музичної педагогіки.

Отже, з огляду на специфічні особливості музики як мистецтва і як предмета наукового пошуку, за нашим глибоким переконанням, основою наукових досліджень з педагогіки музичної освіти і виховання на рівні магістратури мають бути, перш за все теорії й концепції, що складають важливий аспект художнього знання. І саме науковці - музиканти мають навчити студентів магістеріуму в процесі їхньої пошукової діяльності поєднувати наукове й художнє, спираючись в своїх дослідженнях на природу музичного мистецтва.

Ми абсолютно погоджуємось з думкою Е.Абдуллина [3] про те, що в галузі мистецької освіти дуже важко провести грань між науковим і художнім, що, з одного боку, створює певні складності для педагога-музиканта – дослідника, а з другого – надає йому можливості пошуку власної особливої позиції у світі науки.

В науковому світі сьогодні відбуваються дуже важливі зрушення, щодо більш глибокого уявлення про сутність й характер загальнонаукового знання, складовими якого є інтуїція, підсвідомі мисленнєві процеси, значення контексту та ін. – тобто, всього того, що є важливими аспектами також і художнього знання, що особливо важливо для формування у майбутніх педагогів-музикантів здатності спиратися в своїх дослідженнях на природу музичного мистецтва.

Відтак, методологічними засадами наукового дослідження з музичної педагогіки вже на рівні магістерської дисертації (саме так, за європейською системою кваліфікуються дипломні роботи випускників магістеріуму), мають бути труди вітчизняних і зарубіжних філософів, дослідження яких пронизані естетикою, прагненням пізнати природу творчого процесу, природу мистецтва. До таких можна віднести теорію кругового мислення П. Флоренського, концепцію творчості М. Бердяєва, теорію діалога М. Бахтіна, вчення про домінанту О.Ухтомського та про філософію музики О. Лосєва.

Щодо теоретичних основ педагогіки музичної освіти, то ще з моменту виникнення інституції музично-педагогічної освіти, ціла плеяда музикантів-науковців розкривала й розкриває природу й специфіку науково-художнього знання і тут майбутнім науковцям є у кого повчитись. Це, перш за все, Е.Абдулін, А. Авдієвський, Б.Асаф'єв,

Л.Баренбойм, А.Болгарський, Д. Кабалевський, В. Медушевський, О. Мелік-Пашаєв, Є. Назайкінський, П. Ніколаєнко, О.Олексюк, Г.Орлов, Г.Падалка, В.Ражніков, О.Рудницька, Г.Ципін, О.Щолокова, Б. Яворський, а також великий загін науковців нинішнього покоління, що працюють у галузі мистецької освіти й утверджують її статус у світі науки.

Не менш важливим завданням сьогодні є реалізація інтегративної функції мистецької освіти в єдиному освітньому просторі Європи з метою об'єднання творчих зусиль педагогічної громади, діячів мистецтва і культури для забезпечення максимально ефективних умов професійного становлення майбутніх фахівців-музикантів на основі духовних, художньо-естетичних й професійних цінностей.

На рівні магістерської освіти ідеальними формами такої інтеграції мають бути студентські міжнародні та міжвузівські науково-практичні конференції, підготовка студентів магістеріуму до участі в стипендіальних програмах та в перегонах на отримання міжнародних і вітчизняних грантів, запрошення відомих у мистецькій галузі професорів для проведення лекцій та мастер-класів, презентація творчих проектів студентів тощо.

Висновок. Узагальнюючи вищезазначене, маємо констатувати, що удосконалення змісту й організації магістерської підготовки мабутьних педагогів-музикантів передбачає:

- надання можливості викладання для магістрантів мистецького факультету дисципліни «Методологія музично-педагогічних досліджень» за рахунок виокремлення годин з загальноуніверситетського курсу

- створення належних умови для підготовки найкращих студентів, що показали відмінні результати в науково-дослідній роботі для участі у міжнародних та вітчизняних студентських стипендіальних фондах за рахунок скорочення навчального навантаження провідним науковцям, що працюють з такими студентами.

- віділення коштів на проведення міжнародних та міжвузівських студентських науково-практичних конференцій з проблем мистецької освіти

- забезпечення фінансової підтримки у проведенні майстер-класів провідними фахівцями мистецького факультету на мистецьких факультетах інших ВНЗ та запрошення до нас відомих науковців – музикантів з інших навчальних закладів

Саме такий досвід дозволив би майбутнім магістрам музичного мистецтва не тільки осмислювати інноваційні процеси у вітчизняній мистецькій освіті та розуміти зарубіжний досвід, а й поступово усвідомлювати свою приналежність до когорти фахівців, які здатні бути

не тільки конкурентноспроможними на європейському ринку праці, а й рухати вітчизняну музично-педагогічну науку в європейський освітній простір.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Европейская система квалификаций [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.volsu.ru/rus/info/part5.doc>
2. Растригіна А.М. Дослідницька діяльність як складова фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта // Наукові записки. – Випуск 99. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград :РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2011. – С. 29-34
3. Абдуллин Э.Б. Научные исследования в области педагогики музыкального образования: проблемы и пути совершенствования // Педагогическое образование и наука – № 5. – 2011 – С.4-10

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка

Коло наукових інтересів: оновлення вітчизняної музично-педагогічної освіти, система вищої мистецької освіти в країнах зарубіжжя, формування професійно-особистісних якостей сучасного фахівця-музиканта, використання інноваційних технологій в мистецькому освітньому просторі, впровадження педагогіки свободи в систему підготовки сучасного фахівця-музиканта.

МИСТЕЦТВО ЯК СВИТОГЛЯДНО ЗНАЧУЩА ФОРМА ДУХОВНО-ПРАКТИЧНОГО ОСВОЄННЯ ДІЙНОСТІ, ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Сергій ЖУКОВ (Донецьк)

У статті пропонується розглядати мистецтво, як сполучну ланку для усього, що знаходиться навколо людини та відбувається з нею.

В статті пропонується розглядати мистецтво як зв'язуючого звена для всього, що знаходиться навколо людини та що з ним відбувається.

Ключові слова: мистецтво, освоєння дійсності, творча особистість, духовний світ.

Мистецтво – це дуже специфічний, незвичний, різноманітний вид людської діяльності. Мистецтво належить до світоглядно значущих форм духовно-практичного освоєння дійсності. Весь шлях розвитку мистецтва висвітлює розвиток духовності разом із мисленням та сферою почуттів. Мистецтво, відокремлюючись від трудової діяльності, споріднюється з міфологією та релігією, воно дає можливість типізувати та класифікувати різноманітні явища у житті людей, усього соціуму. Причому призвою сприйняття та усвідомлення дійсності стають норми моралі, без яких не існує й прекрасного як життєвого імперативу.

Мистецтво разом з міфологією та релігією від початку існування належить до колективних духовно-практичних форм діяльності людей. Колективне в них – це їх визначальна родова ознака, навіть за умов відчуження від усталених форм буття, що спостерігається і наростає у

минулому столітті. Особисте в них – це те, що переживається та осмислюється усією громадою і невід’ємне від власного “Я”. Згадаємо Г. Фіхте: “Йдеться не про мене, якби взагалі справа була в моїй особі, я міг би зайнятися нею, не кажучи про це жодній людині. І взагалі для світу не має значення і не складає події питання про те, що мислить і чого не мислить окрема особа. “Ми”, а зовсім не про своє “Я” думаю я” [1, 76].

Наскільки релігія та мистецтво беруть на себе обов’язок опіки над людиною, не пригнічуючи її, наскільки у лиху годину та чи інша форми духовно-практичного освоєння дійсності здатні доповнювати одна іншу, цементуючи злагодю у суспільстві і знаходячись у відповідних стосунках з економікою, правом, державним устроєм, – від цього залежить сприятливість входження людини у світ буття і світ культури. Прекрасно розумів взаємодію релігії та мистецтва папа Юлій II, коли доручив у кінці 1508 року Рафаелю Санті прикрасити Stanza Della Signatura чотирма сюжетами, що охоплювали чотири сфери духовної діяльності людини: Теологію, Філософію, Юриспруденцію та Поезію. Так з’явилися композиції Диспуту, Афінської школи (де знайшлося місце для самого художника), Мудрості, Міри, Сили та Парнасу.

Живий зв’язок мистецтва з релігією у межах світської культури продовжує існувати навіть за умов тоталітаризму, оскільки релігійне і художнє сприйняття дійсності мають у своїй основі етично-естетичне спрямування, визначаючи місце людини у потоці буття.

По мірі відокремлення мистецтва від сфери сакральної в окрему форму духовно-практичної діяльності воно стає носієм символів як найбільш узагальнених проявів людських стосунків, окремих людських доль, ставлення до життя. За символами постають архетипи згорнених вічних сюжетів та вічних образів, людської поведінки у ситуації постійного екзистенційного вибору. Символ зумовлює наявність смислової глибини, що розширює ідейну та змістовну перспективу творів, як те відбувається у “Фаусті” Гете або “Майстрові та Маргариті” М. Булгакова.

Осягнення дійсності (явищ природних або соціальних, подій, що відбуваються навколо людини, до яких вона причетна або ні, так само, як артефактів культури, творів мистецтва, окремих наук, технологій виробництва) не знає часових та просторових меж, оскільки узгоджується з розгортанням ментально-психологічного часу та простору свідомості цієї людини, яка за різноманіттям площин буття та реалій перш за все шукає та стверджує себе саму. І то є істина та сенс буття, котра включає знання про світ та осмислення себе в єдине нерозривне ціле людського існування.

Важливим в усіх випадках на шляху пізнання є відчуття досягнутої гармонії або світла, котре приходить на окрему мить (у Б. Пруста та М. Мамардашвілі то “крапка” на шляху існування), що відповідає *духовному прозрінню*. Показова у цьому сенсі картина Рембрандта “Вчений” (власне, повна назва картини “Вчений у своєму кабінеті”, яку геніальний голландський художник створив у 1629 році). Постаць вченого виринає із сутінок, що досить драматизують обмежений простір кімнати, освітленої сьйвом, що надходить від його обличчя саме у момент духовних осіянь, які не знають обмеженості простору і поширюються на весь світ.

Власне культура, що за Шопенгауером, починається зі співчуття, – це протягнена нитка порозуміння від однієї людини до іншої, яку легко порвати, яка потребує зусиль кожної людини, щоб з хаосу існування виринув і був створений храм суспільних відносин, у якому й знаходить собі місце духовний світ, душа людини. Так, саме спілкування “і складає, – за виразом Б. Пруста, – універсальну людську душу” [5, 219]. У якійсь мірі людська душа залишається незмінною (бо орієнтується на вищезгадані універсальні культури), детермінованою буттям поколінь, змушених проходити один і той самий життєвий шлях: від народження до смерті, – остання “зупиняє індивідуальні відхилення від лінії предків і оголяє загальний стан і загальні риси” [4, 168].

Загальнолюдське древо буття варто сприймати у площині “нашого взаємного призначення”, за Б. Прустом [5, 135]. М. Мамардашвілі транспонує цей вислів французького письменника у площину психологічну: “саме буття якогось стану наших емоцій, наших відчуттів існує як заповнене і продовжене в іншій людині” [5, 135]. Йдеться про буття цінних для людини станів: любов, ніжність [там само], – котрі також сприймаються як *духовні прозріння* і виринають з темряви та хаосу буття. Й. Шліннер писав у “Фантазії до Лаури”:

“Вийми ти любов з снастей природи –
 //Всесвіт миттю розпадеться в прах,
 //Все поглине первовічний хаос, –
 //Плач, Ньютоне, це системи крах!” - переклад М. Лукаша [3, 117].

Духовні прозріння відповідають “акту творення, у якому ніхто не може нас ні замінити, ні навіть співпрацювати з нами” [5, 160], тут йдеться про “інстинкт”, який один здатен об’єднати процес думки як цілеспрямованої діяльності свідомості з над – та позасвідомим, інтуїтивним, що позначається на кінцевому результаті.

“Коли ми читаємо, то це не ми читаємо, а книга живе”, – наголошує М. Мамардашвілі [4, 168]. Разом з тим, “за допомогою читаного ми читаємо в самих собі, а не те, що читаємо [4, 167]. Схожу думку висловлює Х.-Г. Гадамер: “У тій мірі, в якій ми знаходимо в світі витвір

мистецтва, а в окремому творі знаходимо світ, він не залишається для нас чужим космосом, в кий ми по чарівництву переносимося на мить. Скоріше ми вчимося розуміти в нім себе..." [1, 141].

Час, простір – визначні поняття культури та мистецтва, що дають змогу особистості вважати себе громадянином світу, у будь-яку добу. Д. Гофштейн (1889-1952) писав:

“О час! О простір! О число!

//На грань хибку я ставлю юний крок,

//Правуючи своє русло

//В безмежний ваш потік!” – переклад М. Лукаша [3, 378].

В. Соловйов писав: “людська особистість і, отже, кожна людина є можливість для здійснення необмеженого змісту” [6, 282]. Кожна людина ніби “закидається” у буття з першої миті свого існування, і це буття завжди своєю незбагненністю та величчю є ширшим, аніж її власні межі існування. Ці межі існування долаються можливістю залучення окремої людини до єдиного животворного древа: життя поколінь, їх сподівань, надій та звершень. Лише відкривши свою залежність та причетність одне до одного, люди мають можливість ставити питання про своє самовизначення і подальшу долю.

Увага до особистості, сприйняття її як цінності, що завжди відображається у мистецтві, стає умовою розв’язання суспільних та духовних протиріч. Разом з тим мистецтво завжди цікавить доля особистості, як вона сама протидіє обставинам.

Важливий фактор, що бере участь у становленні особистості, – то наявність певного культурного середовища, котре зумовлює народження спільних тем та думок, скеровує у багатьох випадках напрямок діяльності, творчих пошуків. У культурному середовищі завжди присутні діалог, творчі дискусії, які дають можливість всебічно розглянути певні питання, викрити діалектику розвитку окремих явищ.

З найдавніших часів цей момент діалогу, навіть змагання (агоністики) відбивав співвідношення політичних сил у суспільстві, наявність певних точок зору в науках та мистецтві. Невипадково цей момент діалогу став і фактором свідомості, причому не лише суспільної, а й індивідуальної.

Людина – хто вона є? ХХ століття дало запоречливі відповіді на це питання, як те зробив О. Скрябін, котрий відчував себе рабом і володарем, але ж мріяв і дбав про нездійсненне: під час виконання своєї містерії оновити людство. У творчість композитора дійсно ввійшли космічні параметри буття. І ця комічність задумів – це те, що огортає світлом містеріальності багато творчих звершень сучасності.

Творча особистість у ХХ столітті як ніколи спрямовує на себе всю динаміку змін хронотипу буття. Вона зіштовхнулася зі впорядкованістю і

хаосом, вона перетворилась на соціальний атом, котрий поза власним бажанням потрапляє в різні площини часу і простору. Тож не випадково мистецтво цієї доби відобразило ці зміни у світогляді і тим набуло своєрідності. Воно випробовувало різні художні стилі пройшло через критичне ставлення до усталених жанрів і форм, до самої мови. І це критичне ставлення та переосмислення усіх рівнів художнього цілого, котрі беруть участь у розбудові ідейної концепції, мало на меті відтворити нові параметри духовності та образу світу, що вийшли з берегів і повели за собою думку та свідомість митця.

Мистецтво завжди відтворює зв'язок людини зі Всесвітом на рівні “соціогенези”, як про це говорить Л. Гумільов: “Саме через етнічні колективи здійснюється зв'язок людства з природним середовищем, оскільки сам етнос – явище природи” [2, 169]. У музичному мистецтві етнос заявляє про себе через побутові жанри, які є узагальненням певних ментальних ознак цього етносу, а значить, і його характеристикою.

Спроби позначити межі розгортання “Я” в межах універсуму або соціокультурному просторі виявляються плідними лише при співвідношенні між собою всіх цих рівнів буття: універсам, суспільство, індивід. У мистецтві завжди ця тріада виступає нерозривно. І це не дивно. Досліджуючи “Духовну ситуацію часу”, К. Ясперс писав: “Людина не може бути завершеною, для того, щоб бути, вона повинна мінятися в часі, підкоряючись все новій долі. Кожний з її образів із самого початку несе в собі, перебуваючи в створеному ним світі, зародок руйнування” [7, 411].

Зміни стосуються всіх компонентів людської суті: фізіології, психіки, менталітету, який припускає константи світобачення і духовності, орієнтацію на певні цінності. Тут не тільки від обставин, але і від людини залежить, який образ їй найближче. Цей образ і визначає особові параметри буття, незважаючи на його швидкоплинність. Адже говорив І. Соллертинський, що відав Ленінградською філармонією, про те, що він “коротковічний”.

Італійський мислитель епохи Відродження П'єтро Помпонаці, який, нагадаємо, був професором філософії і медицини в університетах Падуї, Феррарі і Болоньї, писав у трактаті “Про безсмертя душі”: “Бо немає нічого у світі, що хоч якою-небудь властивістю не могло б мати загального з людиною, чому заслужено називають її мікрокосмосом, або малим світом. Адже справедливо говорили стародавні у своїх притчах, стверджуючи, що деякі люди ставали багатими, інші левими, інші вовками, інші орлами, ті рибами, ці рослинами і каменями і так далі, оскільки одні люди слідуєть розуму, інші відчуттю, а треті рослинним силам і так далі.

Отже, ті, хто тілесній насолоді віддає перевагу над етичними або розумними чеснотами, скоріше перетворюються на звірів, ніж на богів, а ті, хто віддають перевагу багатству, уподібнюються золотому металу; одних тому слід іменувати тваринами, інших – божевільними” [5, 324]. Не заперечуватимемо думку гуманіста, який, до того ж, апелює до народної мудрості.

Кожен з велетнів світової культури набув визнання саме тому, що спирався на весь багатовіковий досвід і досягнення наукової, мистецької та філософської думки. Спираючись на досвід світової культури, кожен з цих велетнів непомітно увійшов у її час та простір, але не лише тому, що був старанним учнем. Від художньої реалії митець іде до реалій життєвих, і навпаки. Завжди те, що вже стало, стає поштовхом для того, що тільки-но стає. Тож завжди свідомість митця крізь вже устане сприймає те, що є насправді. Світ художніх реалій лише скеровує процес між особовою комунікації у полі культури. І це розглядання невідомого через уже відоме занурює свідомість того, хто щось стверджує у мистецтві, і того, хто сприймає це твердження, ніби до одного і того ж процесу відтворення дійсності.

Висновки.

1. Мистецтво навчає людину жити: відчувати, хвилюватися, радіти, розуміти інших, творити не тільки прекрасне, але й добре, цінувати життя та людей, заставляє замислюватися над багатьма речами та явищами.

2. Мистецтво завжди поєднує “осьовий час”: горизонталь і вертикаль буття. Від горизонталі буття, пов’язаної з боротьбою за виживання, людство спрямовується до пошуків духовно їжі, яку воно шукає у височині Всесвіту.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Пер. с нем.; Общ ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Мол. гвардия, 1990.
3. Лукаш М. Від Боккаччо до Аполлінера: Переклади / Ред.-упоряд., авт. передм. М.Н. Москаленко. – К.: Дніпро, 1990. – (Майстри поетичного перекладу).
4. Мамардашвили М. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). – М.: Ad Marginem, 1995.
5. Помпонаци Пьетро. О бессмертии души // Антология мировой философии. Возрождение. – Минск: Харвест; М.: ООО “Изд-во АСТ”, 2001.
6. Соловьев В.С. Избранные произведения. – Ростов-на-Дону, Феникс, 1998. – (Серия “Выдающиеся мыслители”).
7. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1991.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Жуков Сергій Михайлович – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Донецького інституту залізничного транспорту.

Коло наукових інтересів: духовні потреби та інтереси, культура, виховання, творчість, інтеграція мистецтв.

ЕВОЛЮЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ МІНІСТЕРСТВА НАРОДНОЇ ОСВІТИ

Тамара КРАВЧЕНКО (Київ)

Розглядається еволюція становлення взаємодії сім'ї і школи у період кінця ХІХ – початку ХХ століття. Особлива увага надається розкриттю діяльності Міністерства народної освіти як головного координатора освітньої галузі і регулятора діяльності батьківських комітетів – провідної форми реалізації досліджуваної взаємодії.

Рассматривается эволюция становления взаимодействия семьи и школы в период конца ХІХ – начала ХХ столетия. Особое внимание уделяется раскрытию деятельности Министерства народного образования как главного координатора сферы образования и регулятора деятельности родительских комитетов – основной формы реализации исследуемого взаимодействия.

Ключові слова: батьківські комітети, взаємодія сім'ї і школи, міністерство народної освіти, освітня політика.

Актуальна проблема сучасності – взаємодія сім'ї і школи – є результатом тривалого історичного розвитку, який утілює різнобічні зв'язки минулого з теперішнім, теперішнього з майбутнім. Тому для отримання цілісного уявлення про цей феномен необхідно звернутися до вивчення його сутності в контексті історико-педагогічного підходу. Принципове значення має виявлення позитивних і негативних рис зазначеної взаємодії, основних напрямів, передумов і засобів її перетворення, досягнень і прорахунків; важливо віднайти в історичному досвіді такі ідеї, які могли б прислужитися для розв'язання важливих питань сучасності. Переосмислення уже відомих і недостатньо вивчених матеріалів дасть змогу не тільки встановити витoki появи самої проблеми, способи її розв'язання в різних історичних умовах, а й відкрити можливості для простеження наступності суттєвих характеристик і функцій, принципів діяльності цих соціальних інститутів як підґрунтя подальшого вдосконалення педагогічного потенціалу взаємодії школи і сім'ї як важливого фактору виховання молодого покоління.

Педагогічна характеристика взаємодії сім'ї і школи в історичному контексті зумовлює необхідність відтворення історико-педагогічного процесу її появи і подальшого розвитку з усіма перепитями, зворотним рухом, у конкретних і випадкових формах прояву.

Доцільність звернення до періоду кінця ХІХ – початку ХХ ст. підтверджується тим інтересом, який викликають у сучасних науковців особливості розвитку тогочасної школи, зокрема в плані змісту й напрямів діяльності Міністерства народної освіти.

Мета статті полягає у вивченні еволюції становлення взаємодії сім'ї і школи наприкінці XIX – початку XX століття у контексті діяльності Міністерства народної освіти.

Звернення до наукових джерел засвідчує, що питання, пов'язані із залученням батьківської громадськості до освітньої діяльності навчальних закладів у заявлений період не набули до цього часу ґрунтовного аналізу в історико-педагогічній думці. Однак не можна твердити і про повне їх ігнорування. Окремі аспекти цієї проблеми висвітлені в працях Г. Агаєва, Є. Дніпрова, С. Єгорова, В. Івановича, Ф. Паначина, В. Смирнов, О. Стаферова, Б. Тебієва та ін. Проте автори не ставили собі за мету проаналізувати зміст та особливості становлення взаємодії сім'ї і школи, торкаючись цих питань лише побіжно або звертаючись до їх розгляду в зв'язку з вивченням інших освітніх процесів.

Теоретичний аналіз проблеми. В історії педагогіки період другої половини XIX ст. одержав назву періоду громадської педагогіки. І хоча суспільство в галузі освіти залишалось значно слабшим за державу, „досить чітко відчувається присутність інших діячів..., які висувують інші завдання, вливають новий зміст у сталі форми освіти...” [5, 72].

Характерною особливістю цього періоду була боротьба громадськості за безпосередню участь в облаштуванні народної освіти разом з державною владою і дійсна участь у цій справі. На противагу попереднім рокам, коли „суспільство було позаду, мало співчувало просвітницьким намірам державної влади, опиралося і навіть прямо протидіяло їй...”, починаючи з 60-х років XIX ст., воно визнало, що педагогічні справи безпосередньо стосуються його життєдіяльності, що „воно не може, як раніше, залишатися байдужим і холодним до педагогічних питань, віддаючи повністю їх ведення уряду” [4, 85].

Система освіти кінця XIX століття включала гімназії, повітові, парафіяльні та інші училища, пансіони й мала своєю метою утвердження в учнів релігійних і моральних понять, поширення початкових корисних знань. Аналіз змісту чинних на той час Статутів (1864, 1871, 1887 рр.) засвідчує, що жоден з них не містив положень, які стосувалися б прилучення батьків до діяльності цих навчальних закладів. Лише у Статуті 1864 р. батьки згадуються у зв'язку з необхідністю внесення платні за навчання дітей.

Водночас при інспектуванні навчальних закладів поряд із перевіркою стану навчального процесу, дисципліни, методики викладання тощо, під перевірку підпадала й робота вчителів з батьками. На ревізора покладался обов'язок виявляти наявність зв'язку з сім'ями та порядок його встановлення, з'ясовувати, чи одержують батьки (письмово або особисто) у визначені терміни відомості щодо успіхів і поведінки

їхніх дітей, як вони ставляться до таких повідомлень, чи сприяють зі свого боку досягненню виховних цілей, що висувуються школою [7].

Повне ігнорування батьків як суб'єктів навчально-виховного процесу школи, з одного боку, і покладання на них певної відповідальності за розвиток та виховання дітей під контролем закладів освіти, з іншого, свідчить про прагнення держави відмежувати навчальні заклади від сім'ї з метою мінімізації її впливу на формування та розвиток дитини. Проте, не маючи можливості повною мірою реалізувати ці ідеї на практиці, держава змушена була йти на мінімальні поступки у взаємодії школи з сім'ями учнів, намагаючись водночас підкорити батьків своєму впливові, підпорядкувати сімейне виховання шкільному, перекрити доступ сім'ї до шкільних справ.

Таке становище зберігалось до початку ХХ ст. Але вже навесні 1905 р. під тиском громадсько-демократичних процесів, що мали місце в суспільстві, в деяких середніх навчальних закладах запроваджується інститут виборних старост, які виступали представниками учнів під час розв'язання конфліктних ситуацій з навчальною адміністрацією. Восени такі об'єднання діяли практично в усіх середніх школах. З їхніх учасників формувалися міські ради старост – ради учнівських депутатів.

Створення демократичної системи учнівського самоврядування надало учням змогу цілеспрямовано відстоювати свої права, долучатися до оновлення внутрішнього устрою навчальних закладів. За вимогами старостатів до педагогічних рад навчальних закладів вводилися не тільки представники учнів, а й представники батьківської громадськості, які одержували право вирішального голосу за всіма питаннями внутрішньошкільного життя [6, 39].

Поступово спостерігається подальша активізація батьківської громадськості, залучення до співробітництва з учителями шкіл і вчительськими об'єднаннями. Цим самим було започаткували новий етап у розвитку взаємодії сім'ї і школи.

Революційні події 1905 р. скасували „бар'єр”, який протягом тривалого часу офіційна педагогіка вибудовувала між батьками учнів і школою. Рух за створення батьківських гуртків, які виникли в попередні роки в деяких місцевостях імперії, почав набувати значних обертів, заявляючи про себе як про впливову силу демократичних перетворень шкільного життя. Безпосереднім поштовхом до об'єднання батьків і посилення їхньої ролі в управлінні середньою загальною освітою стали масові побиття поліцією учнів у січні – березні 1905 р. у Курську, Мінську, Москві, Пскові, Самарі, Саратові та інших містах. На зібраннях і мітингах батьки вимагали надати офіційного статусу батьківським об'єднанням, батьківській громадськості, який забезпечував би їм право

на участь у роботі педагогічних і піклувальних рад навчальних закладів, проведення гуманізації і демократизації шкільного життя [1, 10–11].

Чітких організаційних форм і соціальної спрямованості набула боротьба батьківської громадськості за право участі в житті середньої школи в Петербурзі. 7 квітня 1905 р. тут відбувся багатолюдний мітинг батьків, під час якого було ухвалене рішення про створення Батьківського союзу середньої школи. Своім завданням союз визначив об'єднання батьків, педагогів та учнів, створення школи, „яка за найменшої витрати сил буде виховувати сильних духом і тілом, освічених і розвинених громадян” [3, 172]. Батьківський союз встановив тісні контакти з батьківськими об'єднаннями у багатьох містах імперії, а також із Всеросійським союзом учителів і діячів з народної освіти, Союзом учителів середньої школи.

Усі ці події не могли залишитися поза увагою Міністерства народної освіти. Міністр, яким на той час був В. Глазов, доручив попечителю Петербурзького навчального округу П. Извольському вивчити питання про батьківські гуртки та їхні відносини зі шкільною адміністрацією. Наприкінці березня було оприлюднене повідомлення про те, що спеціальною комісією міністерства розроблено проект основних положень про батьківські гуртки при гімназіях і реальних училищах. Повідомлялося також про наміри комісії обговорити найближчим часом „питання про допуск до участі в справах школи представників більш широких прошарків суспільства [1, 14].

Проте, на практиці діяльність міністерства набула дещо іншої спрямованості. 5 серпня 1905 р. виходить циркуляр про організацію батьківських комітетів; загальношкільний батьківський комітет мав формуватися по класах, не більше трьох осіб від класу. Вибори голови комітету та його заступника відбувалося під час загальних зборів батьків та опікунів учнів. Рішення загальних зборів вважалося правомірним, якщо в них брало участь не менше 2/3 усіх батьків (у випадку відсутності кворуму призначалися нові збори, які вважалися повноважними за наявності половини батьків). Отже, вибори батьківських комітетів були практично заблоковані.

Подальшого розвитку ідея взаємодії сім'ї і школи набуває після призначення в листопаді 1905 р. міністром народної освіти І. Толстого, який „вигідно відрізнявся від своїх ... попередників європейською освіченістю, широтою інтересів”, однак, усе ж таки „залишався людиною свого часу і свого класу, переконаним прихильником недоторканості монархічних засад російської державності” [6, 42]. Одним з перших документів, підготовлених під керівництвом нового міністра, стала подана до Ради міністрів записка, в змісті якої викладалися пріоритетні

напрями реформування управління середньою загальною освітою. До таких належали:

– надання попечителям навчальних округів права дозволяти місцевому керівництву відступати від чинних правил і циркулярів, які регламентували внутрішній розпорядок у навчальних закладах;

– створення при середніх навчальних закладах батьківських комітетів з правом представництва в піклувальних і господарських радах;

– державне сприяння приватній та громадській ініціативі у відкритті середніх навчальних закладів.

Спеціальним циркуляром було надано дозвіл на організацію при гімназіях і реальних училищах батьківських комітетів з метою „надання допомоги з боку суспільства правильній постановці навчально-виховної справи в середній школі і, зокрема, усунення з неї тих ненормальних явищ, які мали там місце останнім часом” [1, 317–318]. Взаємодія школи з батьками починає розглядатися як одна з форм залучення громадськості до управління середньою школою. Крім того, протягом деякого часу за активної участі батьківських комітетів проводилася просвітницька робота серед населення.

Отже, помітне підвищення ролі громадськості в політичному та економічному житті країни на початку ХХ століття, формування демократичного інституту представницької законодавчої влади (Дума) у поєднанні з економічною потребою вдосконалення шкільної освіти сприяли поступовій зміні характеру ставлення уряду до діяльності громадськості у галузі освіти. Авторитарно-партеналістська модель відносин замінювалася демократично-партнерською.

Якісні перетворення, що відбувалися в школі на початку ХХ ст., заклали підґрунтя інтеграції діяльності сім'ї і школи. У цей час школа починає розглядати батьків як партнерів, розуміючи, що вона продовжує процес виховання, започаткований у сім'ї. Суттєва ознака цієї інтеграції полягала у визнанні того, що, незважаючи на різні ролі, які виконують сім'я і школа, за умов узгодження своєї діяльності, вони можуть стати справжніми партнерами.

4 липня 1907 р. Міністерство народної освіти видає новий циркуляр, згідно з яким кворум для батьківських зборів знижувався до 1/5 всіх батьків; для повторних зборів визначався той самий кворум. Якщо й ці збори не вдавалося провести, батьківський комітет на поточний навчальний рік не обирався взагалі. Цим же циркуляром голові батьківського комітету надавалося право бути присутнім на засіданнях педагогічних рад та іспитах, відвідувати уроки, але лише з відома директора і без права робити зауваження вчителям.

Однак це було не те рішення, якого очікувала батьківська громадськість. Адже, „перебуваючи у полоні догматичних уявлень”, міністерство розглядало батьківські комітети „не як живий канал зв'язку школи з життям, а як своєрідний буфер у конфліктних ситуаціях між учнями і навчальною адміністрацією” [6, 52]. Обмеживши компетенції батьківських комітетів правом участі їхніх голів у засіданнях педагогічних рад, міністерський циркуляр не передбачав безпосереднього залучення батьків до внутрішньошкільного життя навчальних закладів. До того ж, добір складу батьківських комітетів та їх голів практично повністю залежав від навчальної адміністрації.

Підготовлений Батьківським союзом альтернативний проект організації батьківських комітетів при середніх навчальних закладах, спрямовувався на участь у житті школи всіх батьків та опікунів учнів, створення повноправних батьківських рад у складі декількох виборних від кожного класу [3, 174].

Усі ці нововведення, хоча й не повною мірою відповідали основним ідеям взаємодії сім'ї і школи, все ж таки значно різнилися від повного відмежування батьків від освітньої діяльності навчальних закладів, що було характерною рисою відносин між цими інститутами наприкінці ХІХ – у перші роки ХХ ст.

Високу оцінку діяльності батьківських комітетів дав П. Каптерев. Аналізуючи прояви цього феномену у 1905 – 1907 рр., він стверджував що поступово в суспільстві формувався „новий педагогічний догмат”, сутність якого полягала в тому, що без допомоги громадськості і батьків неможливо створити „правильну” школу; завдання школи і сім'ї – не підпорядкування державі, а „розвиток усебічної і самодіяльної особистості, виховання людини; школа і виховання мають бути автономними”. Проте, новий світ ідей, новий світогляд не могли не зберегти деяких старих понять. Адже, як відзначав П. Каптерев, „було б неймовірно, якби такі ідеї відразу були б відсторонені й замінені новими; ... старе ще трималося, і до нього лише поступово приєднувалися нові погляди...” [4, 79].

Саме такі „нові погляди” визначили зміст та основні напрями роботи батьківських комітетів у цей період:

1. Встановлення тісної взаємодії сім'ї і школи.
2. Вдосконалення внутрішньої життєдіяльності школи, повернення її до створення оптимального виховного простору.
3. Реалізація посередницької діяльності, спрямованої на врахування інтересів як окремих батьків та учнів, так і батьків та учнів конкретних класів.
4. Перегляд навчальних програм.
5. Практичне виконання намічених комітетом завдань.

Наведені напрями діяльності батьківської громадськості повною мірою відповідають сучасним уявленням про сутність взаємодії сім'ї і школи. При цьому варто звернути увагу на такий важливий факт: зміст та ідея запровадження наведених напрямів роботи були ініційовані самими батьками.

Проте всі ці напрацювання залишилися тільки на папері. Їх практична реалізація була скасована змінами, що відбулися як у суспільстві, так і в керівництві Міністерства народної освіти, спричинивши встановлення (хоча й у дещо завуальованому вигляді) діаметрально протилежних поглядів на взаємодію школи з батьками.

Пріоритетну роль у зміні курсу діяльності міністерства в цьому напрямі відіграв призначений 1 січня 1908 р. на посаду міністра народної освіти послідовний консерватор О. Шварц, який розпочав свою діяльність не тільки з відновлення у середній школі практично всіх видів адміністративних покарань, а й з масового переслідування батьківських комітетів. Уже 26 лютого 1908 р. він поставив перед Радою міністрів питання про скасування батьківських комітетів, робота яких, на його думку, „далеко не скрізь веде до впорядкування шкільного життя”, вона „набула небажаного напрямку і є джерелом безладдя і хвилювань у тих навчальних закладах, при яких вони створені” [6, 61].

Виступ міністра народної освіти проти батьківських комітетів набув усебічної підтримки уряду й особисто Миколи II. 23 березня 1908 р. височайше затвердженою постановою Ради міністрів керівнику навчального відомства було надано право „у випадку виявлення в діяльності діючих при середніх навчальних закладах батьківських зборів і комітетів будь-яких порушень порядку, несумісних з правильним ходом навчального життя, закривати зібрання і комітети, які допустили такі порушення” [2, 59].

І хоча уряд не пішов на повне закриття батьківських комітетів, у міністерському циркулярі від 7 квітня 1908 р. новий міністр вимагав від директорів навчальних закладів навести порядок, повідомляти прокуратуру про підозрілих членів комітетів і не допускати обговорення в цих осередках „питань, які безпосередньо не стосуються компетенції цих закладів”. Фактично будь-яка незгода батьківської організації зі шкільною адміністрацією давала міністру „законні” засади для закриття батьківського комітету.

На близьких позиціях у ставленні до батьківських комітетів стояв і призначений після відставки О. Шварца у вересні 1910 р. новий міністр народної освіти – московський професор Л. Кассо. У своїй стратегії щодо середніх загальноосвітніх навчальних закладів він керувався циркулярно-репресивними методами й відразу запровадив додаткові заходи перетину активності батьківських комітетів. У квітні 1911 р.

Л. Кассо забрав з Державної думи проект Шварца під приводом внесення до нього деяких виправлень. Проте, новий проект так і не було підготовлено. Замість підготовки реформи середньої школи Міністерство народної освіти затвердило нові циркуляри реакційного характеру: для батьківських комітетів знову було введено кворум у 2/3 всіх батьків, голова і заступник батьківського комітету повинні були мати вищу освіти, їхні кандидатури затверджувалися безпосередньо міністром, який у будь-який момент міг закрити комітет за „шкідливі напрями”. Оскільки забезпечити виконання всіх цих вимог переважна кількість шкільних батьківських комітетів виявилася неспроможною, їхня діяльність починає поступово згортатися.

У 1914 р. знову відбуваються зміни урядового курсу в освітній політиці, спостерігається (з огляду на воєнний час) певна його лібералізація. На посаду міністра народної освіти призначається авторитетний і реально мислячий ліберальний політик П. Ігнат'єв. З перших днів своєї діяльності він концентрує увагу на винайденні можливостей для наведення „мостів” між тими, хто виступав за проведення докорінних реформ, та їхніми опозиціонерами. Першопочатками такої діяльності стали:

- відміна циркулярів попереднього міністра, які викликали особливо негативне ставлення громадськості;
- послаблення шкільного режиму;
- відновлення ролі педагогічних рад і батьківських комітетів;
- повернення земства до управління навчальною частиною в початкових земських шкіл;
- підготовка проектів реорганізації початкової, середньої і вищої школи [6, 81].

Подальший розвиток взаємодії сім'ї і школи тісно пов'язаний із соціально-економічними та політичними процесами, суспільним замовленням щодо навчання і виховання молодого покоління, характерними для періоду після жовтневих подій 1917 року. У цей час вироблялися оригінальні педагогічні погляди, спостерігалось (хоча й не завжди на високому рівні) прагнення Міністерства освіти та мистецтва до співдіяльності з громадськістю, в тому числі й з батьками учнів.

Проведений нами історико-педагогічний аналіз особливостей становлення взаємодії школи і сім'ї дає підстави стверджувати, що цей феномен зазнав впливу соціальних та ідеологічних процесів, які протягом заявленого періоду мали місце в державі, й безпосередньо позначалися на освітній політиці. Остання в особі міністрів народної освіти визначала не тільки правила створення, напрями діяльності, права батьківських комітетів як провідної форми досліджуваної взаємодії, а й саму можливість їх існування.

Сучасний етап соціокультурного розвитку характеризується вивільненням від авторитарної спадщини минулого й вибудовою конструктивних відносин між державою і суспільством, у тому числі й у галузі освіти. Важливе місце в цих процесах належить взаємодії школи і сім'ї – фактору, спроможному забезпечити справжню демократизацію і гуманізацію освітньої сфери, підвищити успішність вирішення завдань, пов'язаних з навчанням і вихованням молодого покоління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аграев Г. В. Родители, учителя, ученики: Родительские комитеты и организации. Жизнь средней школы за последние годы / Аграев Г. В. – Спб., 1908. – 436 с.
2. Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1908. – № 6. – с.59 – 60.
3. Иванович В. Российские партии, союзы и лиги / Иванович В. – Спб., 1906. – 339 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / Каптерев П.Ф. // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 75–86.
5. Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / Каптерев П. Ф. // Педагогика. – 1992. – № 3 – 4. – С. 67–74.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / [под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
7. Положение о начальных народных училищах. Высочайше утвержденное 14 июля 1864 года // Реформы Александра II. – М. : Юридическая лит-ра, 1998. – С. 411–416.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравченко Тамара Володимирівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України, завідувач лабораторії сімейного виховання.

Коло наукових інтересів: сімейне виховання, соціалізація дітей шкільного віку, робота школи з батьками.

ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Віталій КРАВЦОВ (Кіровоград)

У статті досліджуються теоретичні засади інтерпретації та зміст деонтологічної культури майбутнього вчителя. Автор розглядає деонтологічну культуру як важливу характеристику та складову методологічної культури майбутнього педагога.

В статье исследуются теоретические основы интерпретации и содержание деонтологической культуры будущего учителя. Автор рассматривает деонтологическую культуру как важную характеристику и составляющую методологической культуры будущего педагога.

Ключові слова: культура, методологічна культура, деонтологічна культура, деонтологія.

Реалізація основних завдань професійної діяльності, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та інших нормативних документах, вимагає від учителя бути здатним до творчої організації навчально-виховного процесу, здійснювати наукові дослідження педагогічного процесу з метою розробки і впровадження

авторських методик та технологій навчання і виховання, вільно володіти методологією педагогіки, опанувати новими технологіями та інформаційними системами, узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення.

Як свідчить аналіз сучасної наукової літератури відповідність сукупності означених вимог може бути забезпечена за умови сформованості у майбутнього вчителя розвинутої методологічної культури, що робить актуальним дослідження теоретичних засад та практики її формування.

Слід відзначити, що теоретичні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих науковців: С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, М.Нікандрова, А.Піскунова, Г.Щедровицького та ін.

Педагогічна методологія досліджується в роботах філософів В.Дмитрієнко, Г.Петрової, М.Розова, Г.Щедровицького; педагогів Є.Бондаревської, В.Гершунського, С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, В.Полонського, І.Лернера, М.Скаткіна, В.Сластьоніна і інших. Основна увага ними приділяється методології конкретних педагогічних досліджень, загальній схемі педагогічних досліджень, методиці застосування в педагогіці загальнонаукових підходів: структурного, діяльнісного, системного, кібернетичного та інших методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів.

Проблеми методів і методології педагогічної діяльності та наукових досліджень стали предметом наукового пошуку закордонних науковців М.О'Коннора, Ф.Вудфорта, К.Ингекампа, Л.Мейніона, Е.Стоунса, Б.Холмса та ін. Зміст і функції культури, як базової категорії досліджуваного феномену розкрито у працях відомих філософів: В.Біблера, Д.Валєєва, П.Гуревича, Е.Ільєнкова, В.Межуєва.

Слід відзначити, що протягом останніх років значно підвищився інтерес до деонтологічної підготовки педагога. Як зазначає М.Васильєва: «використання деонтологічного аспекту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлено високою роллю його педагогічної праці, необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, в якому дотримання обов'язку педагогом стає особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє вихованців» [4,с.2].

Отже мета цієї статті – визначити зміст деонтологічної культури як характеристики методологічної культури майбутнього вчителя.

Насамперед для аналізу сутності категорій “методологічна культура” та “деонтологічна культура” необхідно зробити визначення базових понять. Зауважимо, що у філософському словнику за редакцією

І.Фролова категорія „культура” характеризується як соціально-прогресивна творча діяльність людини у всіх сферах буття і свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметчування і розпредметчування, спрямована на перетворення дійсності, на перетворення багатств людської історії у внутрішнє багатство особистості, на всілякий вияв і розвиток сутнісних сил людини.

Натомість у цьому ж словнику поняття „методологія” має два значення: 1) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів, що використовуються у будь-якій науці; 2) галузь знання, що вивчає засоби, передумови й принципи організації пізнавальної й практично-перетворюючої діяльності”. В «Українському педагогічному словнику» С.У.Гончаренка методологія розглядається у таких значеннях: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці. 2) Вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. У наш час вважається загальноприйнятим виокремлювати три види методології: а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно і методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [6, с.207].

Деонтологія (від грецького „деонтос” – обов’язок і "логос" – вчення) – розділ етики, що розглядає проблеми обов’язку, сферу належного (того, що повинно бути), всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення [6, с.86]. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що деонтологія має декілька тлумачень. З одного боку, це – етична наука, яка вивчає проблеми обов’язку людини; з іншого – вчення про моральні, професійні та юридичні обов’язки та правила поведінки фахівців по відношенню до людини, яка знаходиться у сфері виробничих і соціальних стосунків цих фахівців. Поняття „деонтологія” застосовується до будь-якої сфери професійної діяльності людини: медичної, юридичної, інженерної, управлінської і, звісно – до педагогічної. Деонтологія науково обґрунтовує необхідність свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства в гармонійному поєднанні особистого і суспільного, визначає форми професійної моралі, виконання громадянського обов’язку в конкретній галузі суспільного життя і професійній діяльності.

Отже, педагогічна деонтологія – це наука про професійну поведінку педагогічного працівника, про його обов’язок. Змістом педагогічної деонтології є система моральне етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов’язків. Ключовими

етичними категоріями педагогічної деонтології є: обов'язок, відповідальність, справедливість, честь і гідність, гуманність, демократичність, повага, співчуття [5]. Враховуючи, що вищезазначені морально-етичні категорії інтерпретуються в межах певного культурно-цивілізаційного соціального простору, деонтологію доцільно розглядати в контексті культурологічного підходу до професійної освіти.

На думку більшості науковців, у найзагальнішому вигляді реалізація культурологічного підходу як методологічної основи формування національної школи означає, що культура повинна стати змістом освіти у цій школі. Слід відзначити, що у вітчизняній науці домінують два підходи до визначення змісту культури – аксіологічний і діяльнісний. Як зауважує Г.Валеев, перший напрямок виник в середині 60-х років, його прибічники розглядали культуру як сукупність створених людиною цінностей (матеріальних і духовних) [3, с.9]. Діяльнісний до інтерпретації культури дозволяє з одного боку враховувати контекст особистісного становлення (Л.Коган, В.Межуєв та ін.), а з іншого – розглядати культуру як універсальну властивість і прояв суспільного життя (Ю.Жданов, Е.Маркарян та ін.).

У сучасній західній філософії також розповсюдженим є аксіологічний підхід до тлумачення сутності культури. Зокрема, його дотримуються представники герменевтики (В.Дільтей, М.Хайдеггер, Х.-Г.Гадамер та ін), які роблять наголос на розумінні, сприйнятті і інтеріоризації особистістю культурних цінностей, пошуку універсальних смислових критеріїв в оцінці і інтерпретації наукового знання. Представники герменевтики вважають, що в процесі вивчення педагогічних концепцій, теорій і систем минулого слід прагнути до багатомірного і цілісного осмислення. Аналіз концепцій минулого, що складають основу методологічного культурного простору, передбачає врахування історичних соціокультурних ситуацій і реалій сьогодення, співвіднесення загально філософських, культурних і педагогічних позицій, котрих дотримувались автори тієї чи іншої концепції, і тих позицій, на яких стоять сучасні педагоги [3, с.10-11]. Герменевтика як теоретичний підхід до визначення змісту методологічної культури вчителя дозволяє осмислити весь напрацьований педагогічний досвід, усвідомити сенс педагогічних інновацій.

Методологічна культура майбутнього вчителя, як певний прояв і складова загальної культури, є складним утворенням, метасистемою, включає як форми соціального безсвідомого (колективні уявлення і символічні значення), способи трансляції соціального досвіду (традиції, звичаї і ритуали), способи соціалізації особистості (цінності, норми, правила) так і особливості особистісного розвитку. Отже, методологічна культура має колективний і особистісний (суб'єктний) виміри. У

філософській антропології М.Бахтіна культура розглядається як “форма буття індивіда як особистості – в необхідному спілкуванні з іншим індивідом, іншою особистістю, іншим світом, іншим культурним космосом свого “другого Я”. Культура є особливим “соціумом”, в якому індивіди однієї епохи і інших епох можуть спілкуватися між собою як особистості [1, с.217]. Таким чином, культура у розумінні М.Бахтіна, з одного боку є формою самоідентифікації і самодетермінації індивіда як особистості у певному соціумі (культурно-ціннісному просторі), з іншого – формою буття індивіда як особистості.

Наразі слід зауважити, що методологічна культура майбутнього вчителя має свою специфіку, що визначається її змістом та функціональним призначенням.

У традиційному, спрощеному уявленні методологічну культуру майбутнього учителя розуміють виключно як культуру розумової праці. На противагу цьому традиційному уявленню, відомі науковці В.Краєвський, В.Сластьонін, В.Тамарін та ін. вважають, що методологічна культура є важливою складовою професіоналізму та професійно-педагогічної культури вчителя, зумовлює його уміння самостійно конструювати освітній процес: ставити мету, формулювати завдання, конструювати гіпотези, застосовувати необхідні методи тощо.

В.Краєвський вважає, що, педагог, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв’язання педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому він визначає: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методичну рефлексію[9].

Враховуючи вищенаведене, вважаємо, що методологічна культура у об’єктивному вимірі існує як певний символічний простір. У процесі діяльності (навчальної, наукової, самоосвітньої, громадської) майбутні вчителі залучаються до зразків методологічної культури, зафіксованих у соціокультурному просторі (субкультурі) педагогічного ВНЗ, сприймають вже генеровані ідеї, народжують нові. Під час діяльності суб’єктів цього процесу зразки методологічної культури транслюються, зберігаються, сприймаються і використовуються як об’єктивні і суб’єктивні явища. Суб’єктивними ці явища стають тому, що хтось (певний суб’єкт) є автором тієї чи іншої ідеї, що становить основу явища, а об’єктивними – тому що ці явища відкриваються іншими суб’єктами, для яких вони існують об’єктивно, оскільки є результатом діяльності інших дослідників і визнаються науковим загалом.

У суб'єктному прояві методологічну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі його особистості, інтегровану особистісно-професійну характеристику, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії, розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних та загальнолюдських цінностей, котрі визначають професійну свідомість, інтенсивність та якість професійної діяльності і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Враховуючи ціннісних характер педагогічної діяльності, слід погодитися з Є.Бондаревською, яка наголошує, що особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності [2, с.112].

Ми враховуємо думку М.Васильєвої, що як і будь-який інший процес, деонтологічна підготовка має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов для успішного здійснення і передбачає оволодіння майбутнім педагогом знаннями про нормативну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності, сформованість умінь і потреби діяти відповідально, будувати відносини в системі "людина-людина" на основі деонтологічних принципів, норм та вимог, сформованість здібності до рефлексії особистої поведінки, що забезпечує формування деонтологічної компетентності [5].

Більшість дослідників переконані, що у сфері освіти методологічну культуру доцільно розглядати як культуру професійної діяльності й як певну культуру мислення, що проявляється в здатності до педагогічної рефлексії, уміннях самостійно порівнювати, зіставляти різні точки зору, виявляти власну позицію, науково її обґрунтовувати та професійно відстоювати. Для цього майбутньому вчителеві потрібен необхідний інструментарій, за допомогою якого він буде виконувати зазначені вище операції, дії. До цих універсальних дій слід віднести отримані знання певних методологічних норм (правил наукового пізнання) та вміння їх застосовувати в процесі розв'язання різних педагогічних задач, нестандартних ситуацій.

Ми враховуємо думку В.Сластьоніна, що рефлексивна культура є системотвірним фактором професіоналізму та методологічної культури й визначається сукупністю здібностей, способів і стратегій, котрі забезпечують усвідомлення і подолання стереотипів особистісного

досвіду і діяльності педагога способом їх переосмислення, висування інновацій, що призводять до подолання проблемних ситуацій, які виникають у процесі вирішення професійних завдань [10].

Вважаємо, що рефлексивна культура майбутнього вчителя, як складова методологічної культури, являє собою системне особистісне утворення у складі таких компонентів, як: рефлексивність, професійно-особистісний, науковий і ціннісно-смысловий потенціал, відповідальність.

Отже, зміст та рівень розвитку методологічної культури вчителя визначається змістом його професійної діяльності. Чим змістовнішою за обсягом, характером є педагогічна діяльність, тим багатограннішою, різноманітнішою є взаємодія, тобто педагогічна діяльність визначає межі та способи взаємодії в навчально-виховному процесі. Культура взаємодії вчителя – це показник того, яким чином, за допомогою яких педагогічних завдань, способів, взаємостосунків йому вдається реалізувати загальні, соціально значущі завдання навчання та виховання. Відповідно, основою методологічної культури є мораль. Моральність характеризує вчителя у його ставленні до інших людей, покликана регулювати людське спілкування. Мораль передусім визначає, ким є для суб'єкта моральної діяльності інша людина. Мораль найбільш яскраво показує міру гуманності середовища, суспільства. Головна ціннісна орієнтація гуманістичної моралі на гармонійно розвинену людину полягає в культивуванні сутнісних сил особистості у навчально-виховному процесі.

Разом з тим, ефективність взаємодії в системі “вчитель – учень” залежить від характеру ставлення вчителя до виконання своїх професійних обов'язків. Учитель перебуває в центрі системи взаємодії у шкільному колективі, активно бере участь у регулюванні міжособистісних стосунків, підтримуючи та реалізуючи норми загальнолюдської моралі, здійснює моральний вплив на вихованців.

У цьому плані М.Каган доречно звертає увагу на те, що духовна активність людини виступає у двох формах – пізнання об'єктивного світу та його ціннісного усвідомлення, на основі якого формується ціннісна свідомість. Науковець зазначає, що “ціннісна свідомість визначає цілі культурної діяльності людини, її смисли, її спрямованість, а пізнання – найбільш ефективні способи досягнення цих цілей” [8, с.154].

М.Каган до основних видів діяльності відносить ціннісно-орієнтовану діяльність, яку вважає “особливою, самостійною й життєво важливою формою активності людини, необхідною в її практичному житті” [8, с.10]. На його думку, цінності є результатом активної діяльності суб'єкта, їхня сутність пізнається людиною й усвідомлюється лише у процесі суспільної діяльності, коли виявляється позитивна

значущість певних об'єктів. Відповідно цінності є певним критерієм оцінки особистістю предметів або явищ суспільного буття, основою його моральної культури.

Ми враховуємо думку І.Ісаєва, який вважає, що педагогічні цінності – це сукупність ідей, принципів, правил, норм, що регламентують педагогічну діяльність і педагогічне спілкування [7, с.13].

Аналіз наукової літератури з питань педагогічної аксіології, зокрема – праць Л.Архангельського, О.Асмолова, В.Мясіщева, В.Тугаринова та ін., дозволяє стверджувати, що ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, сформовані на основі загальнолюдських, громадянських, освітніх і педагогічних цінностей, є основою його професійної позиції, як результату і критерію сформованості методологічної культури, а також – психологічним новоутворенням інтегрального характеру, який забезпечує цілісність свідомості, діяльності і поведінки особистості, є основою для розвитку деонтологічної культури майбутнього вчителя.

Ми враховуємо думку М.Васильєвої і вважаємо, що основою деонтологічної культури майбутнього вчителя є деонтологічна компетентність, яку дослідниця інтерпретує як інтегроване особистісне утворення, яке відображає його теоретичну і практичну готовність до здійснення нормативної професійної поведінки. Деонтологічна компетентність є одним із необхідних складників професійної компетентності педагога [4, с.2].

Відтак, метою професійної підготовки майбутнього педагога є його підготовка до здійснення нормативної професійної поведінки в галузі практичної педагогічної діяльності через формування системи методологічних знань, ціннісних орієнтацій, деонтологічних знань, умінь, навичок, особистісно значущих якостей і умінь здійснювати рефлексію власної поведінки та педагогічного процесу. Відповідно, як вважає М.Васильєва, процес професійної підготовки має бути спрямований на формування у студентів професійно-педагогічної спрямованості на здійснення нормативної професійної поведінки, інтересу до проблем педагогічної деонтології; формування стійкої мотивації, спрямованої на удосконалення власної професійної поведінки; оволодіння знаннями в галузі педагогічної деонтології; оволодіння вміннями і навичками здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях практичної професійної діяльності; конкретні дії суб'єкта, спрямовані на подолання суперечностей між бажаною і реальною професійною поведінкою [4, с.5].

Деонтологічна культура реалізується також і за допомогою педагогічної вимогливості. Педагогічна вимогливість – це глибоко продумана лінія поведінки педагога-вихователя, яка не містить формалізму, догматизму, деспотизму у професійних діях. Вимогливість –

це вміння вчителя підходити до оцінки особистості учня, його поведінки, знань та умінь на основі найвищих суспільних критеріїв, постійного усвідомлення необхідності вдосконалення особистості вихованця, його ерудиції, культури, моральності.

Основою вимогливості до учнів є повага до них – професійно-моральна норма деонтологічної культури, а також необхідна умова співробітництва з учнями як у навчальній, так і в позакласній роботі. На нашу думку, зміст деонтологічної культури вчителя має включати наступні професійно-етичні погляди:

- вимогливість до учнів як міра поваги до них та як показник реалізації цієї поваги;

- повага до думки учнів про вчителя як основа вимогливості учителя до себе;

- терпимість до самотійності думки, почуттів і вчинків учнів, уміння не забороняти їх навіть тоді, коли вони з погляду вчителя є неправильними;

- довіра до кожного учня, до його думок та вчинків.

Таким чином, деонтологічна культура може розглядатися як важлива складова методологічної культури майбутнього вчителя, важливий показник його професіоналізму, цілісне особистісно-професійне утворення, що формується у процесі неперервної професійної освіти, є результатом загальнокультурного розвитку, зумовленим вимогами професійної діяльності та усвідомленням професійного обов'язку. Зміст деонтологічної культури визначається в контексті змісту методологічної культури, окреслюється змістом педагогічної етики, нормами професійної моралі, цінностями педагогічної діяльності. Деонтологічна культура проявляється у повсякденній професійній діяльності, в межах встановлених моральних норм і правил, гуманістичних традицій педагогічного соціокультурного простору.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М.: Искусство, 1979 – 424 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Ростов-на-Дону: «Учитель», 1999 – 560 с.
3. Валеєв Г.Х. Формирование методологической культуры педагога-исследователя. / Г.Х.Валеєв. – Челябинск, «Факел», 2000 – 111с.
4. Васильєва М.П. Роль деонтологічної підготовки у процесі професійної підготовки сучасного педагога / М.П.Васильєва // www.nbuv.gov.ua/portal/.../10vmptft.pdf
5. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології / М.П.Васильєва –Х.: Нове слово, 2003. – 216 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. / И.Ф.Исаев. – Москва-Белгород: Везелица, 1992. – 102 с.

8. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. / М.С.Каган // Избр. статьи. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 1991. – 384 с.

9. Краевский В.В. Три измерения в педагогике / В.В.Краевский // М.Н.Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М.– 2000. – Т.1. – С.11-17.

10. Слостенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука / В.А.Слостенин. – 2005. – № 3. – С.37-43.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцов Віталій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – дослідження теорії і практики формування методологічної культури майбутнього вчителя.

ЗВ'ЯЗОК СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ ІЗ ДРАМАТИЗАЦІЄЮ У НАВЧАННІ

Наталя АНДРОСОВА (Кіровоград)

У статті розглядається взаємопов'язана діяльність вчителя та учнів початкової школи у процесі застосування методу драматизації з опорою на словесні методи навчання.

Ключові слова: словесні методи, метод драматизації, культура особистості вчителя, оптимізація засвоєння знань, чуттєво-емпіричний рівень засвоєння.

В статті розглядається взаємозв'язана діяльність учителя і учнів початкової школи в процесі використання методу драматизації з опорою на словесні методи навчання.

Ключевые слова: словесные методы, метод драматизации, культура личности учителя, оптимизация усвоения знаний, чувственно-эмпирический уровень усвоения.

Необхідними умовами формування сучасної гармонійно розвиненої особистості є багатство її внутрішньої духовної культури, високий моральний потенціал, добрий естетичний смак, розумова активність та здатність відчувати соціальне та міжособистісне оточення. Саме тому, майбутній учитель має бути естетично вихованим і науково освіченим, мати високий рівень творчої активності.

Багатьох учених–дослідників цікавили складові чинники творчої особистості вчителя. [1, с.165] Так, Д. Богоявленська визначає її через інтелектуальну ініціативність; В.Загвязинський – через ставлення до навчально-пізнавальних завдань; Н.Кузьміна – через зв'язок творчої активності особистості із самовдосконаленням; П. Кравчук – через її творчий потенціал; Н. Кичук – через її спрямованість на творчість, інтелектуальну активність, поєднання науково-педагогічного мислення і творчої уяви, що виявляється у творчому характері професійної праці; С. Сисоєва – через креативність особистості, котра під впливом зовнішніх чинників набула потрібних для актуалізації творчого

потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають досягти творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. У більшості визначень переважає думка, що вчитель повинен володіти знаннями, уміннями і навичками на високому рівні творчості.

Для системи естетичного виховання притаманний емпіричний рівень пізнавальної діяльності, а саме, чуттєво-практичне сприйняття й усвідомлення творів мистецтва (скульптура, живопис, кіно, музика, література, драматургія, хореографія), об'єктів і явищ природи, цивілізації (індустріальні й архітектурні комплекси), тобто усього розмаїття культури. Іншими словами, вчитель має володіти високим рівнем емпіричної культури.

До особистості майбутнього вчителя висувуються вимоги щодо його організаторських здібностей, комунікативних умінь, педагогічної майстерності, інтелектуального рівня та самовихованості, що полягає у високому рівні розвитку умінь вербального, інтерактивного та перцептивного спілкування. Для учня також важливими є уміння зрозуміти власні помилки, вчитися наслідувати кращих і краще, бути готовим імпровізувати у колективі.

У варіативну частину програми початкової школи введено курс «Абетка театрального мистецтва» та «Основи театральної грамоти», де провідним методом навчально-виховного процесу виступає театралізована гра. [12, с.5] Серед головних завдань курсів виділено виховання в учнів потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленню; оволодіння пластикою, мімікою, жестами; розвиток здібностей до творчого перевтілення. Тому вчителю початкових класів пропонують дотримуватися напряму роботи у системі «Клас-театр», де вигадують нові форми театрального дійства: мініатюри, імпровізація, картинка, есе, кліп тощо.

Елементи драматичного мистецтва дають можливість більш ефективно залучати засоби театру до організації навчально-виховного процесу в початкових класах, оскільки молодші школярі володіють високим творчим потенціалом, заснованим на чуттєво-емпіричному способі пізнавальної діяльності.

Засоби театралізації навчальних предметів спираються, насамперед, на словесні методи навчання. Емоційність, насиченість, яскравість, точність мовлення напрацьовуються під час використання елементів перевтілення в образ, у предмет, у явище; розігрування ситуацій, казок, оповідань; створення пантомім тощо. Особливо важливим є метод бесіди, як діалог між особами. Функція вчителя полягає у правильному розподілі ролей, у роз'ясненні особливостей передачі характеру та емоцій героя. Методи розповідь і пояснення нагадують дію «театру

одного актора». Володіння акторськими здібностями та навичками відіграє першочергове значення у підготовці вчителя початкових класів та надає можливість учням розкрити власний потенціал під час навчання.

Метод *драматизації* знаходиться на перерізі словесних і практичних методів навчання [10], адже головним шляхом отримання або передачі інформації для даного методу є слово учня або вчителя, але фактори творчості, фантазії, перевтілення пов'язують методи словесної групи із практикою театру та драматичним мистецтвом.

Введення у різні навчальні дисципліни елементів театрального мистецтва сприятиме розв'язанню завдань початкової школи: формування у молодшого школяра пізнавальної активності, оптимістичного ставлення до навчання, розвиток їх розумових здібностей, озброєння різними способами аналізу та отримання інформації. На думку педагога С. Шмакова сьогодні потрібна інша школа дитинства – школа натхнення, школа, що діє на чуттєвому досвіді дітей, на чарівній магії гри. [5, с.26]

Серед елементів драматичного мистецтва і акторської техніки можуть бути залучені у педагогічний процес уміння відчувати інший образ – перевтілюватися. Наприклад, під час ознайомлення з новим матеріалом на уроці природознавства можна запропонувати учням уявити себе корисною копалиною (вугіллям у кар'єрі, газом чи нафтою у земних свердловинах), рослиною чи твариною певної кліматичної зони; інсценізувати кругообіг води в природі або зміну пір року. Метод *перевтілення* доречно залучати і на етапі узагальнення та систематизації знань, наприклад, діти повинні поміркувати над тим, що вивчені об'єкти природи можуть розповісти про себе (квітка - про свою будову і значення кожного органу; Сонце - про зміну пір року на Землі). Важливо поєднати даний метод із *методом розповіді та пояснення* для глибшого проникнення у суть вивченого об'єкта, зміцнення отриманих знань, створення позитивної атмосфери та комфортності навчально-пізнавальної діяльності. Вчитель може вдаватися до *рольової гри*, де б учні виконували ролі учасників конференції з питань бережливого ставлення до навколишнього світу. Вкраплення елементів театральної майстерності у вивчення природознавства сприяє, насамперед, формуванню емпіричного досвіду учнів, що розвиває пізнавальну активність, робить складний, теоретично насичений матеріал більш доступним, учні свідомо включаються у навчально-пізнавальний процес, переходять зі стану пасивних накопичувачів нової інформації до стану активних пошукувачів знань. Елементи емпіричного пізнання шляхом використання театрального мистецтва спричинюватимуть свідоме ставлення до природоохоронної та екологічної діяльності. Така робота

передбачає діалог – бесіду між учасниками конференції. Кожна сторона розуміє особливості ведення бесіди: запитань та відповідей.

Елементи *режисерської роботи* та метод *перевтілювання* в художній образ можна обирати для предметів мовного циклу, а саме: читання, мова, розвиток мовлення.

Учні початкових класів часто наслідують голоси тварин і птахів, що слід залучити при ознайомленні із малими фольклорними жанрами та творами народної творчості (казками, байками, піснями). Зацікавити учнів читанням можна через пропозицію їм підготувати пантоміму до виучуваних віршів, вибудувати власне бачення кінця прочитаного уривку твору та інсценізація його.

Розвитку пізнавальних інтересів учнів сприятимуть завдання на залучення різних органів чуття, наприклад: уявіть себе Колобком із казки «Колобок» і розкажіть, який він на вигляд, який у нього голос, як він пахне, твердий чи м'який тощо. Такі завдання вимагатимуть від молодшого школяра активізації мислительних операцій, актуалізації набутого життєвого досвіду, тобто спиратимуться на емпіричний рівень пізнання.

Вивчення мови також можна супроводжувати театралізованими фрагментами (учні у ролі частин слова розповідають про значення і функції кореня, суфікса, закінчення тощо). На етапі узагальнення і систематизації знань, як підсумок, кожен із учасників може перетворитися в мудру книгу і прокоментувати вивчене правило на думку певної мовної одиниці (наприклад, префікси з-, с-, їх правопис тощо). Не обійтися без уміння правильно передавати емоційне забарвлення у вивченні особливостей питальних, окличних і розповідних речень. Учні початкових класів легко відгукуються на емпіричний досвід у мовленні, тому при вивченні відмінків можна запропонувати рольову гру, коли школярі об'єдналися б у групи-відмінки і повідомляли б специфічне значення і запитання відмінка. Кожній групі слід з'ясувати, які слова належать до їх відмінка тощо.

В основі вивчення мови лежить, насамперед, емпіричний мовленнєвий діалогічний досвід багатьох поколінь. Засоби драматичного мистецтва сприяють піднесенню пізнавальної активності учнів, забезпечують свідоме й зацікавлене ставлення до мовних норм і правил. Пропонована організація навчально-пізнавального процесу переводить мовні дисципліни з рангу сухих збірок правил і винятків у емпірично відчутні власні надбання інтелектуальної діяльності, а методи бесіди, розповіді, пояснення набувають життєвого значення, емоційності, позитивності.

Емпірично насичені навчальні предмети «Образотворче мистецтво», і «Музика» мають широкий спектр умов для залучення засобів

драматургії [8, с.5] По-перше, ці дисципліни мають емоційно насичений зміст, отже вимагають концентрації органів чуттів; по-друге, вони передають навколишнє середовище специфічними засобами (у малюванні – колір і просторове розміщення, у музиці – через висоту і темп звучання); по-третє – вимагають наявності чуттєво-емпіричного досвіду і образного мислення. Зазначені особливості поєднуються у драматичному мистецтві, тому варто залучати різні театральні прийоми до викладання і навчання даних предметів. Наприклад, під час ознайомлення із кольоровою гамою, варто створити образи теплого і холодного відчуттів. Можна запропонувати учням уявити себе жителями півночі, де холодно й морозно, і на основі цього викликати асоціації з теплом і кольорами, які передають спеку, тепло. Вчитель може поєднати розповідь про регіон, який уявляють, з наочними методами. Коли діти знайомляться із поняттям «світлотінь», можна використати вірш-казку К. Чуковського про крокодила, що з'їв Сонце. Учні у ролі казкових героїв відчують, як поступово крокодил закрив від тварин Сонце, як тінь упала на Землю, а потім, після звільнення від лихого, відбулося поступове освітлення Землі.

Театральний прийом «занурення в образ» краще застосовувати на останньому етапі уроку, а саме, завдання учням уявити себе у середині малюнка; оживити зображення, уявити, що раптом пішов дощ або подув сильний вітер; виявити зміни у малюнку під час вказаних змін.

Тому для школи потрібен вчитель, що усвідомлює завдання естетичного виховання, навчає не лише основам образотворчого мистецтва, а й проводить з ними популярні бесіди про мистецтво, формує художній смак учнів, виховує їх художню культуру, - вчитель, що вміє викладати матеріал із захопленням, доступно, раціонально.

Для музики важливим є вміння слухати і відчувати музичний твір. Процес навчання в цілому повинен просуватися від загальних уявлень до судження й поглиблення роботи над конкретними випадками. Чим ширше загальноосвітнє підґрунтя закладене в дитинстві, тим результативніше відбувається робота у спеціальних вузько профільних галузях. [8, с.7] Лише широкоохоплююче пізнання світу в дитинстві дає справжній розвиток інтелекту. Музичне виховання дітей слід спрямовувати на розвиток відчуття мови музики, здатності до емоційного відгуку, асоціативне художнє уявлення, на потребу слухати музику. Тому краще використовувати акторську техніку для створення пантомім до мелодій. Завдання зобразити на обличчі те, про що йдеться у музичному творі, передбачає високий емпіричний досвід учнів у розумінні передачі емоцій. Розвиток режисерських здібностей у створенні маленьких сцен, декорацій і костюмів до пісень допоможе кращому усвідомленню ролі музики у житті людини, сприятиме

розвитку естетичного смаку, формуванню пізнавальної потреби, виховуватиме емпіричну культуру особистості та зробить її чутливою до сприйняття внутрішнього світу автора через різні види мистецтва. Багатство мовного досвіду дитини, запас асоціативних уявлень про характерні інтонаційно-пластичні рухи, пов'язані з виразом почуттів та емоційних реакцій людей, дозволяють успішно використовувати у процесі аналізу музичних творів інтонаційно-образні аналогії. Розпізнати емоцію, виражену в музичному творі, не означає до кінця зрозуміти його зміст. Важливо, встановити з музикою духовно-особистісний контакт, домислити, театралізувати, збагатити засобами живопису, поезії. Проникаючись ними, дитина включається у непомітну внутрішню роботу із самобудівництва власної духовної сфери, саморозвитку почуттів, самостворення нових моральних якостей, настроїв.

Ми зазначили, як впливають засоби драматичного мистецтва на розвиток розумових та практичних здібностей молодшого школяра. Наполягаємо на високому чуттєво-емпіричному способі організації пізнавальної потреби кожного учня. Шляхом емпірично здобутих і чуттєво усвідомлених знань, умінь і навичок вивчене запам'ятовується як результат яскравої пізнавально-творчої діяльності кожного школяра.

Оскільки ми показали важливість застосування методу драматизації та засобів драматичного мистецтва у діяльності учня, слід наголосити на здатності та готовності вчителя до таких нововведень, а саме: оволодіння високим рівнем *педагогічної техніки* керування власним мовленням – виразна дикція, правильне дихання, темп і тембр вимови, красива постава, міміка і жести, їх застосування у навчально-виховному процесі; *прийомами театральної майстерності* – режисерські здібності, уміння перевтілюватися, занурюватися в образ; гарними організаторськими здібностями.

У процесі підготовки майбутніх учителів пропонуємо повернутися до важливого принципу педагогіки, який був висунутий і апробований досвідом школи 20-х років ХХ століття, – емоційної насиченості організованого навчально-виховного процесу.

Важливо, щоб вчитель і учні оволодівали найголовнішими методами навчання – словесними, усвідомили особливості розповіді й пояснення: доведення думки через багату аргументацію, підкріплення фактами із різних джерел, опанування емоціями, насиченість та логічність мови. Щодо методу бесіди, то саме елементи драматичного мистецтва сприятимуть правильності, усвідомленню та відкритості ведення діалогу. Часте залучення учнів початкових класів до театралізації – найкращий спосіб пропедевтики ведення дискусій, відстоювання правильності або спростування судження, забезпечення особистісного художньо-естетичного розвитку учнів, формування у них широких світоглядних

орієнтацій та здатності керуватися набутими знаннями та вміннями у самостійній діяльності, у процесі самоосвіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчості особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 3. – С. 164-168.
2. Гіптерс З. Гуманізм – виховання творчістю // Рідна школа. – 1996. - № 10. – С. 73-75.
3. Еремкина О.В. Воспитательные технологии // Классный руководитель. – 1998. - № 5. – С. 2-10.
4. Ефремова Л.И. Эстетическая среда как фактор личности// Нач. шк. – 1999. - № 11. – С. 52-56.
5. Каніщенко А.П. Розвиваюче навчання – шлях виявлення потенційних творчих можливостей молодших школярів //Національний пед-ий ун-т ім.. М. Драгоманова. – Наук. записки. – К., 1998. – Вип.1. – С. 25 – 28.
6. Культурология XX век. Словар. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1997. – 640 с.
7. Печерська Е. Музичне виховання дітей і творчість учителя // Початкова шк. – 1997. - № 1. – С. 34-37.
8. Рева В. Естетичне виховання школярів у процесі сприйняття музики // Мистецтво та освіта. – 1999. - № 1.. – С. 4-8.
9. Українська культура: Лекції/ За ред.. Д. Антоновича. – К., 1993.
10. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: «Навчальна книга. Богдан», 1997. – 192 с.
11. Чашко Л.В. Аудіовізуальна навчальна інформація на уроках// Педагогіка і психологія. – 1999. - № 1. – С.51-57.
12. Щербаківа Л. Особливості організації навчально-виховного процесу в початкових класах загальноосвітніх навчально-виховних закладів у 2010-2011 навчальному році // Поч. шк. – 2010. – № 10. С. 1-12.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Андросова Наталя Миколаївна – викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: поєднання словесних методів у практиці початкової школи.

ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті пропонується аналіз критеріїв, показників та рівнів інформаційної культури майбутнього вчителя історії

В статті пропонується аналіз критеріїв, показателів і рівнів інформаційної культури майбутнього вчителя історії

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього вчителя історії, критерії інформаційної культури, рівні інформаційної культури майбутнього вчителя історії.

Україна поступово від постіндустріального суспільства приходить до інформаційного суспільства, в якому інформація використовується як стратегічний ресурс. Місце освіти в житті сучасного суспільства багато в чому визначається постійно зростаючою роллю знань, інформації, що відобразилось в концепціях інформаційного суспільства, становленні

інформаційної цивілізації. Володіння потрібною інформацією, здатність її здобувати з різних джерел, опрацьовувати, систематизувати, і творчо використовувати стає необхідною умовою повноцінної життєдіяльності, особистої і професійної успішності сучасної людини.

Аналіз професійних вимог до вчителя-історика, визначених у державних документах та наукових публікаціях, дає можливість стверджувати, що інформаційна культура є важливою складовою професіоналізму вчителя історії, його загальної та професійної культури.

Отже, *актуальність дослідження* критеріїв, показників та рівнів інформаційної культури як складової професійної культури майбутнього вчителя історії ми визначаємо з огляду на існуючі протиріччя між бажаним рівнем інформаційної культури та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування; між отриманим уявленням про сутність інформаційної культури майбутніх вчителів історії та необхідністю визначити її сформованість на основі критеріїв та відповідних рівнів.

Тому *мета статті* - проаналізувати критерії, показники, рівні інформаційної культури майбутнього вчителя історії.

Слід зауважити, що проблема формування інформаційної культури стала предметом наукового пошуку як вітчизняних так і зарубіжних учених. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л.Вінарика, М. Вохрищевої, Н. Гендіної, Н. Морзе, Б. Семеновкера, Є. Семенюка та ін.

Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М.Жалдак, М.Близнюк, Г.Вишпинська, А.Столяревська, Ю.Вороніна, О.Соколова.

У наукових працях С.Анісімова, М. Астаф'єва, І. Казакова та ін.. інформаційна культура розглядається як фактор професійного становлення особистості.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення сутності культури та змістовних характеристик професійної культури вчителя дозволяє нам визначити, що інформаційна культура майбутніх вчителів історії є складовою їхньої загальної та професійної культури, складним особистісним новоутворенням, що включає інформаційну компетентність, соціально й професійно зумовлену сукупність ціннісних орієнтацій, мотивів та зразків діяльності в інформаційному середовищі, механізми соціокультурної регуляції, особистісні здібності, якості і характеристики.

Інформаційна культура є основою професіоналізму майбутнього вчителя історії, показником його професійної готовності і компетентності, як особистісне утворення має свою структуру, функції, критерії, показники, рівні сформованості.

Проведений аналіз змісту та функцій інформаційної культури майбутніх учителів історії дозволяє визначити такі основні критерії сформованості цього утворення:

Індикатори (критерії інформаційної культури)

1. Інформаційно-фахова компетенція

- знання з історії
- знання з методик викладання історії
- знання з педагогіки та основ педагогічної майстерності
- інформаційна компетентність
- знання технологій пошуку інформації

2. Інформаційно-змістовна компетенція

- знання змісту інформаційної культури
- знання функцій інформаційної культури
- знання способів вдосконалення інформаційної культури
- знання теоретичних засад самовдосконалення інформаційної культури
- знання джерел здобуття інформації

3. Компетенція з ІКТ

- знання сучасних ІКТ
- вміння користуватися ІКТ
- комп'ютерна грамотність
- вміння користуватися Інтернетом
- знання і уміння користуватися новими інформаційними технологіями

4. Інформаційно-діяльнісна компетенція

- знання про джерела здобуття професійно-важливої інформації
- практичні уміння і навички роботи з історичними джерелами
- уміння і навички пошуку інформації
- уміння і навички роботи в бібліотеці
- компетенція використання інформації у навчальному процесі

5. Професійно-інформаційна спрямованість

- розуміння сутності інформаційних процесів
- уміння створювати інформаційні системи (продукти)
- уміння планувати структуру дій, необхідних для вирішення поставлених завдань
- звичка звертатися до комп'ютера при вирішенні завдань
- рівень використання різних джерел інформації

6. Інформаційна активність

- активність у роботі з історичними джерелами
- активність у використанні ІКТ
- активність у науково-дослідній роботі
- активність у інформаційно-комунікативній діяльності
- активність використання різних джерел інформації

7. Професійно-інформаційне самовизначення

- рівень професійно-інформаційних потреб
- задоволеність професійно-інформаційних потреб
- рівень ціннісних орієнтацій у роботі з інформацією
- рівень мотивації до інформаційної діяльності
- рівень інформаційної мобільності

8. Психологічна готовність

- рівень пам'яті і уваги
- розвиток критичного мислення
- здатність систематизувати, узагальнювати інформацію
- здатність до аналізу і синтезу інформації
- рівень комунікативних умінь

9. Професійно-інформаційна усталеність

- емоційна стійкість
- дотримання норм і правил інформаційної поведінки
- потреба у професійно-інформаційному самовдосконаленні

- цілеспрямованість інформаційної діяльності
- самостійність і самокритичність у роботі з інформацією

Розглядаючи в якості критеріїв сформованості інформаційної компетентності зазначені компетенції, ми спиралися на результати досліджень відомих науковців В.Краєвського, О.Овчарук, Л.Хоружої, А.Хуторського, та ін., розуміючи компетенції як новоутворення, що характеризуються повнотою, міцністю, дієвістю, функціональністю знань, умінь, навичок, здібностей та якостей, які утворюють зміст певної компетентності, зумовлюють готовність особистості ефективно виконувати певний вид діяльності.

Спрямованість ми розглядаємо як інтегральну якість, яка визначає вибіркоче ставлення особистості до дійсності. Вона вміщує потреби, інтереси, установки, ідеали, життєві цілі майбутнього вчителя. Інформаційна спрямованість визначається змістом, широтою, інтенсивністю, стійкістю, особистісною значущістю мотивів професійної та інформаційної діяльності.

Ми враховуємо думку Л.Онищука, який розглядає професійну активність учителя як його педагогічну діяльність з випереджальною рефлексією, що визначається активним підходом до праці, який виявляється в діловитості, ініціативності та психологічному настрої, зумовлюється інтелектуальними можливостями, рівнем загальних та педагогічних знань і залежить від системи установок, мотивів та цінностей [6, 50]. Ми розглядаємо інформаційну активність як здатність особистості майбутнього вчителя до свідомої, систематичної зумовленої стійкими мотивами та ціннісними орієнтаціями інформаційної діяльності у навчальній, науково-дослідній, пізнавальній, виховній, соціальній та самоосвітній сферах. Інформаційна активність майбутнього вчителя історії зумовлюється усвідомленням потреб підготовки до професійної діяльності та саморозвитку виявляється в сформованості таких особистісних якостей як активність, ініціативність, діловитість, самостійність, наполегливість.

На думку К.Абульханової-Славської самовизначення - це усвідомлення особистістю своєї позиції, котра формується в межах координат системи стосунків. Від того, як складаються стосунки у колективі, в навчальній групі залежить як самовизначення так і суспільна активність особистості [1, 155].

Ми вважаємо, що професійно-інформаційне самовизначення майбутнього вчителя історії залежить від того, наскільки повно він ідентифікує себе з майбутньою професією, педагогічною та інформаційною діяльністю, інтериоризує цінності і установки

професійної субкультури та сприймає норми інформаційної поведінки, зумовлені соціальною роллю та соціально-професійним статусом. У цьому контексті безумовно слід погодитися з В.Сафіним, що самовизначення слід розглядати як певну форму соціалізації, пов'язану з усвідомленням своїх можливостей [7], а також - мети, завдань та способів професійно-інформаційної діяльності, своєї ролі як носія інформаційної культури.

Під професійної усталеністю вчителя історії науковці розуміють синтез властивостей і якостей особистості, що дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою педагогічну діяльність у різних часто непередбачених умовах з мінімальними помилками протягом тривалого часу. Відповідно, професійно-інформаційну усталеність й психологічну готовність ми розглядаємо як критерії розвитку індивідуальних якостей та здібностей, що зумовлюють ефективне виконання завдань професійної та інформаційної діяльності.

Проведений аналіз змісту інформаційної культури майбутніх учителів історії дозволяє розглядати її як важливе професійно-особистісне новоутворення, яке цілісно формується у процесі професійної підготовки в результаті задіяння сукупності педагогічних умов, належного педагогічного моделювання процесу професійної підготовки майбутніх учителів та розробити механізм діагностики рівня сформованості досліджуваного утворення у студентів-істориків.

Проведений нами змістовний аналіз досліджуваного утворення дозволяє виділити наступні рівні сформованості особистісного вияву інформаційної культури майбутніх учителів історії:

1. Оптимальний – характеризується сформованістю усіх структурних компонентів, повнотою виявів критеріїв, дієвістю усіх функцій інформаційної культури майбутніх учителів історії.

2. Достатній – характеризується сформованістю усіх структурних компонентів, високим рівнем прояву інформаційно-фахової, інформаційно-змістовної компетенцій, сформованістю та систематичним використанням компетенцій з ІКТ; стійкою інформаційною спрямованістю, розвитком більшості особистісних якостей і здібностей, що визначають психологічну готовність та професійно-інформаційну усталеність. Разом з тим, інформаційно-діяльнісна компетенція та професійно-інформаційне самовизначення знаходиться у стадії становлення, інформаційна активність є епізодичною. Фіксується прояв більшості функцій інформаційної культури (дидактичної, розвиваючої, комунікативної, виховної, мотиваційної).

3. Середній – характеризується сформованістю основних індивідуальних якостей і характеристик, базовим рівнем сформованості

основних компетенцій у структурі інформаційної компетентності, епізодичним уявленням про сутність інформаційної культури, недостатньою готовністю до застосування ІКТ; недостатньою професійно-інформаційною спрямованістю, епізодичною інформаційною активністю, нестійкістю мотивів й установок професійно-інформаційного самовизначення, несформованістю професійно-інформаційної усталеності. Функції інформаційної культури виявляються епізодично.

4. Початковий – характеризується наявністю окремих складових інформаційної компетентності (елементарні вміння опрацювання, систематизації та передачі інформації, вміння конспектувати, аналізувати, узагальнювати, реферувати історичний матеріал, вміння роботи з друкованим текстом, базові знання та вміння з ІКТ) та психологічної готовності (основні здібності та якості, що уможливають роботу з інформацією), епізодичною й несистемною інформаційною активністю, відсутністю професійно-інформаційного самовизначення, спрямованості та усталеності на засадах цінностей професійної та інформаційної культури майбутніх учителів історії. Функції інформаційної культури практично не виявляються.

- Елементарний - характеризується наявністю елементарних компетенцій у роботі з інформацією (писати, читати, переказувати, узагальнювати) та психологічними якостями й здібностями, необхідними для цього. Більшість критеріїв інформаційної культури та її функції не виявляються.

Визначений рівневий розподіл дозволяє стверджувати, що елементарний рівень інформаційної культури має здобуватися майбутнім учителем у процесі навчання у загальноосвітній школі. Початковий рівень є бажаним для абітурієнтів, студентів, які розпочинають процес професійної освіти й може розглядатися у якості критерію для профвідбору, про необхідність якого у педагогічній освіті протягом останнього часу зазначено досить багато.

Отже, середній, достатній та оптимальний рівні інформаційної культури майбутні учителі історії мають опанувати у процесі професійно-педагогічної освіти.

Аналіз наукових праць О.Абдуліної, Н.Дем'яненко, Н.Кузьміної, Т.Мунаварової, С.Нікітчиної, Л.Яновської дозволяє визначити, що професійно-педагогічна підготовка вчителів історії - це сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати вчителем історії в школі, а також формування психологічних і моральних якостей особистості вчителя історії, важливих для визначення характеру мети і завдань його педагогічної діяльності.

Як зазначає більшість дослідників, важливою складовою професійно-педагогічної освіти є навчально-професійна діяльність особистості майбутнього вчителя історії (виробнича й педагогічна практики). Це така діяльність, у якій відбувається єдність навчання й виховання, культурного й духовного розвитку особистості, теорії і практики, зацікавленості в професійному зростанні, інформаційно-професійна активність та самовизначення, відбувається становлення досвіду застосування інформаційної компетентності.

Враховуючи, що інформаційна культура майбутніх учителів історії є складним утворенням та спираючись на наукові висновки В.Краєвського і А.Хуторського [3], ми вважаємо, що формування цього утворення передбачає засвоєння студентом не окремих елементів знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісних ставлень, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначено напряму присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Відповідно діагностика досліджуваного утворення має передбачати реалізацію сукупності методів науково-педагогічного дослідження, передбачати як комплексну оцінку інформаційної культури, так і її окремих компонентів та критеріїв.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Альбуханова-Славская И.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 285 с.
2. Воробьев Г.Г. Твоя информационная культура. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика, 2003. - № 3. – С.3-10.
4. Кузьмина Н.В. Методы для анализа деятельности педагогов: Методические рекомендации. – Л., ИЦДБ, 1975. – 12 с.
5. Математические методы в социологическом исследовании. – М.: Наука, 1981. – 334 с.
6. Онищук Л. Формування професійної активності вчителя // Початкова школа, 1998. - №4. – с.50-51.
7. Сафин В.Ф. Психология самоопределение личности: Учебное пособие / Свердловский пединститут. – Свердловск, 1986. – 142 с.
8. Столяревская А.Л. Средства и методы формирования информационной культуры студентов // Международная научно-техническая конференция «MicroCAD96. Информационные технологии». – Харьков ХГПУ, 1996. – С. 110- 111.
9. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003 – 703 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування інформаційної культури майбутніх учителів історії

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВПЛИВ ПРИРОДИ НА РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ

Ірина БАРАНЮК (Кіровоград)

Стаття присвячена проблемі використання природи як засобу розумового виховання школярів у творчості В. Сухомлинського. Наголошується, що видатний педагог розробив теоретичні основи і запропонував систему практичних заходів стимулювання розумового виховання дітей красою природи.

Статья посвящена проблеме использования природы как средства умственного воспитания школьников в творчестве В. Сухомлинского. Подчеркивается, что выдающийся педагог разработал теоретические основы и предложил систему практических мероприятий стимулирования умственного развития детей красотой природы.

Ключові слова: розумове виховання, розвиток, природа, мислення, пізнання.

Важко назвати іншого класика світової педагогіки, який би приділяв виховному впливу природи таку значну увагу як Василь Сухомлинський. Ця тема є однією з провідних у науковій спадщині видатного педагога.

Проблема виховного впливу природи розглядалася в сухомлиністиці епізодично і, як правило, пов'язувалася у першу чергу з висвітленням питань екологічного виховання. Проте вона настільки широко і глибоко розроблена у творчій спадщині В. Сухомлинського, що її вивчення потребує системного підходу, який передбачає розгляд проблеми у різних аспектах. Для цього необхідно виділяти у ній певні складові.

Одним із таких аспектів, що потребує окремого вивчення, є аналіз концептів В. Сухомлинського, що стосуються психолого-педагогічного впливу природи на розумовий розвиток дитини. Саме цій темі присвячена наша стаття. Вона і визначає її **актуальність**.

Завдання статті полягає у тому, щоб, по-перше, на матеріалі аналізу праць В. Сухомлинського узагальнити його погляди, які стосуються психолого-педагогічних основ впливу природи на розумове виховання дітей, і, по-друге, систематизувати та описати розроблені ним педагогічні технології розумового розвитку дітей засобами природи.

Про вплив зовнішнього середовища на процес виховання та розвитку дитини наголошували у своїх працях видатні педагоги Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський. Педагогічний інструментарій виховання природою дітей молодшого шкільного віку досліджують Л. Бондар, Г. Бондаренко, С. Бричок, Л. Верзацька, Т. Гладюк. Проте проблема впливу природи на розумовий розвиток молодших школярів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського потребує детального розгляду.

Продумуючи педагогічну «тактику і стратегію» своєї роботи в «Школі Радості», В. Сухомлинський писав: «...дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу. Так нехай перед нею відкривається чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках,

у казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, в прагненні робити добро людям. Через казку, фантазію, гру, через неповторну дитячу творчість – вірний шлях до серця дитини.. Я буду так вводити малюків у навколишній світ, – наголошував Василь Олександрович, – щоб кожний наш крок був *мандрівкою до джерела мислення й мови* – до чудової краси природи» [2, 32]. «Ми прийшли до джерел думки й слова», – говорить В. Сухомлинський про свою першу екскурсію в природу з дітьми «Школи Радості», вдаючись до висловлювань про особливості мислення дитини. «Дитина мислить образами, – пише він. – Це означає, що, слухаючи, наприклад, розповідь учителя про подорожі краплини води, вона малює в своїй уяві і срібні хвилі вранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Чим яскравіші в її уявленні ці картини, тим глибше вона осмислює закономірність природи.

Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерел думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко втомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель» [2, 33–34].

Процитований уривок засвідчує проникливість В. Сухомлинського в психофізіологічні процеси початкових етапів зародження та розвитку мисленнєвої діяльності людини. Думки В. Сухомлинського звучать в унісон з думками К. Ушинського - його геніального попередника: «Весь наш процес мислення, керований внутрішньою природженою йому силою ідей, складається тільки з тих елементів, які ми сприйняли із зовнішнього світу.

Безпосередньо сприйняті нами із зовнішнього світу образи є, отже, єдиними матеріалами, над якими і за допомогою яких працює наша здатність мислити». [5, 249].

Новаторство В. Сухомлинського полягало в тому, що він встановив зв'язок не просто між «зовнішнім світом» і мисленням дитини, а красою природи та мисленням дитини. Всі його методи і прийоми спрямовані на активізацію зв'язку **природа (зовнішнє середовище) – мисленнєва діяльність дитини** ґрунтувалися на прагненні зробити дитину більш відкритою у сприйманні краси природи. Іншими словами, в «Школі Радості» природа була не наочною, а образом, що позначений багатьма ознаками художності. Такий образ був здатний впливати естетично, тобто впливати красою. І тут треба зауважити, що художній (естетичний) образ є образом з посиленням потенціалом впливу.

В. Сухомлинський інтуїтивно відчував проблему, підходив до неї з різних боків. Звідси – постійне повернення до одних і тих же думок, спроби висловити їх у формі нових афористичних висловлювань, у яких варіювалися приблизно одні й ті ж смисли.

З огляду на сказане розглянемо педагогічні прийоми, до яких вдавався В. Сухомлинський у «Школі Радості». Уже з перших подорожей у природу він прагнув розвивати здатність дітей створювати фантастичні образи. Споглядання «живих» картин природи збуджувало уяву дітей, і вони починали фантазувати: «...задумливі погляди дітей спрямовані на захід сонця. Воно сховалося за обрієм, по небу розлилися ніжні барви вечірньої зорі.

– Ось і пішло Сонечко на відпочинок, – каже Лариса, і її обличчя стає засмученим» [2, 35].

Діти фантазують: сонечко йде на відпочинок, входить у свій чарівний сад, у небі спалахують зірочки... Далекий ліс та чагарники перетворюються у дитячих очах у череду корів, а хмарка з химерними обрисами стала схожою «на чудовий палац, оточений високими стінами і сторожовими вежами».

Подібні фантазування В. Сухомлинський всіляко заохочує. Мова йде про важливий педагогічний принцип, який окреслено у книзі «Серце віддаю дітям». А в одній із останніх його статей, цей принцип набув довершеного формулювання: «...природа, – пише В. Сухомлинський, – джерело і водночас світ «дитинства думки». Дитина завжди була й залишиться дитиною, дитинство в усі часи було, є і залишиться дитинством. «Дитинство» думки так само необхідне, неминуче і закономірне для нормального розумового розвитку людини, як перебування плоду в утробі матері, як іграшка. <...> Природа – колиска дитячої думки і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення. Дорого, дуже дорого доводиться розплачуватися за забуття цієї істини. Неуважність, невміння зосередитися, нездатність самостійно працювати, безпорадність у розв'язанні розумових завдань – ці серйозні недоліки розумової праці учнів саме і є причиною того, що колиска думки залишилася незайманою в дитинстві» [4, 539].

Коли дитина фантазує, реальний світ, у якому вона перебуває, на якісь моменти перетворюється для неї у казковий світ. Активізується уява, яка, в свою чергу, детермінує емоційну сферу. Відбувається виключно позитивний процес «навантаження» нервової системи та мозку дитини «роботою», характер якої є **органічно** відповідним ще не зміцнілій «мислячій матерії». Відбувається своєрідний тренінг образної уяви, без якої неможливе образне мислення, яке, в свою чергу, детермінує мислення поняттєве. «Образне мислення, – зауважує з цього приводу В. Сухомлинський, – обов'язковий етап для переходу до

мислення поняттями» [2, 133]. Звідси ще один висновок видатного педагога, який доповнює щойно сказане: «Творення фантастичних образів – найбагатородніший ґрунт, на якому розвиваються буйні паростки думки» [2, 45].

Тут ми можемо виділити дві категорії, які є одними з найголовніших у педагогічній системі видатного педагога – **казка і слово**.

За допомогою певних педагогічних технологій В. Сухомлинський підводить дітей із «Школи Радості» до творення казки. Це важливий момент, тому що відбувається **формалізація** фантазувань дитини. Казка – це форма, творення якої викликає **потребу слова**. У дитячому віці немає більш могутнього засобу розумового розвитку як творення казки. Все, що названо, зображено, виражено словом, стає активним набутком внутрішнього світу дитини. Процес творення казки сприяє мовному, а значить, і розумовому розвитку дитини. Є в тому процесі й інші важливі складові: дитина стає уважнішою до оточуючого світу, вчиться бачити його, помічати при цьому причинно-наслідкові зв'язки.

Процес творення казки багатий у виховному та розумовому планах, а також **творчий**. Він надзвичайно важливий для розумового, а, точніше, інтелектуального розвитку дитини через те, що вона, перебуваючи в ньому, переживає піднесення розумових та емоційних внутрішніх сил. Таке піднесення інтенсивне за формою і благодатне у педагогічному сенсі. «Дорослий» аналог цьому процесу – стан натхнення. В. Сухомлинський описує природу такого стану, його педагогічну та психофізіологічну значущість: «Кожна дитина не тільки сприймає, а й малює, творить. Дитяче бачення світу – своєрідна художня творчість. <...> Я глибоко переконаний, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов'язані й фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль. Клітини в ці періоди витрачають багато енергії, але водночас багато одержують від організму. Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше» [2, 45–46].

Щоб зрозуміти багато разів повторювану В. Сухомлинським думку, що природа є джерелом мислення і, відповідно, джерелом знань, треба взяти до уваги елементарне: природа – це середовище, в якому живе дитина, і тому процес пізнання нею світу має відбуватися з пізнання середовища. Думка і справді елементарна, але, вочевидь, саме тому вона в практиці сучасної школи постійно ігнорується.

В. Сухомлинський наголошував, що кожна подорож у природу має бути уроком пізнання, а значить, і мислення. У статті «Слово до учнів» він писав: «...маленька людина, доторкаючись до природи не байдужим спостерігачем, а трудівником, відкриває численні «чому?» і дає на них відповіді знов-таки споглядаючи, спостерігаючи і працюючи. Чому квітка соняшника повертається до сонця? Чому павук перед дощем залазить у гніздо, а перед хорошою погодою снує павутину? Чому в ката світяться очі? Чому перед висіванням насіння гріють на сонці? У момент напруженого роздуму над кожним з цих питань ваша думка, – роз'яснював Василь Олександрович учням, – безліч разів переключається з одного об'єкта на інший, кажучи по-дорослому, предмет досліджується з усіх боків. При цьому ви учитесь думати, спостерігаючи і спостерігати думаючи – ось смисл тієї школи мислення...» [3, 612].

Видатний педагог не лише розробив *теоретичні основи* розумового виховання природою, а й пропонував систему *практичних засобів*, з допомогою яких відбувалося б розумове виховання дітей молодшого шкільного віку засобами природи.

У статті «Школа і природа» є підрозділ «Природа як джерело знань». У ньому він підсумував свої багаторічні пошуки в напрямі *методики* розумового виховання дітей засобами природи. На перший погляд, ця педагогічна технологія є досить простою. Рекомендації видатного вченого стосуються добре розробленого ним засобу, що іменується як *подорожі у природу*. Але ці подорожі особливі, бо здійснюються з чітко поставленою метою: кожна подорож – це *урок мислення*. В. Сухомлинський наголошує: «Не захоплюючі прогулянки, а саме уроки. Але те, що й урок може бути дуже захоплюючим, дуже цікавим, – ця обставина ще більше збагачує духовний світ дітей» [2, 129].

У книзі «Серце віддаю дітям» (розділ «Триста сторінок «Книги природи») В. Сухомлинський дає кілька зразків таких захоплюючих уроків мислення. Педагог активізує мислення дітей, ненав'язливо поставивши перед ними проблему «Живе і неживе». Це – перша сторінка «Книги природи». Діти, спостерігаючи природу під ненав'язливим керівництвом учителя, самостійно шукають відповіді на питання, що таке живе, а що таке неживе в природі. Вони захоплені розв'язанням цієї проблеми. Це *колективний* пошук відповіді на основне питання, під час якого відбувається відкриття багатьох причинно-наслідкових зв'язків. І кожне таке відкриття приносить дітям не тільки нові знання про світ природи, в якому вони живуть, а й **радість пізнання**. Фактично, описані В. Сухомлинським сторінки «Книги природи», що їх «прочитували» діти зі «Школи радості», є уроками *радості пізнання*.

Відомо, що В. Сухомлинський активно розробляв концепцію стимулювання радості пізнання. В архівах Павлиського музею зберігаються робочі блокноти, які засвідчують, що Василь Олександрович накопичував матеріал для книжки з умовною назвою «Всемогутня радість пізнання» [1, 14]. Цю книжку Павлиський учитель не встиг написати. Проте сама концепція емоційного стимулювання розумової діяльності учнів досить повно «вчитується» з багатьох його праць. Подорожі в природу, які відбувалися у початковій школі під керівництвом В. Сухомлинського і які здійснюються як уроки мислення фактично моделюють зразковий урок радості пізнання оточуючого світу.

В. Сухомлинський переконливо показує, що читання «Книги природи» дає відчутний педагогічний результат з-за умови, коли воно відбувається системно, а саме: 1) періодично, двічі на тиждень протягом чотирьох років діти здійснюють «подорожі в природу», які є уроками мислення; 2) «прочитаних» сторінок «Книги природи» за чотири роки навчання в початковій школі має бути багато – біля трьохсот! – і вони мають бути тематично розмаїтими, охоплювати такі предмети і явища природи, на які зазвичай увага не звертається, але які добре знайомі людям допитливим, таким, що вміють і вдивлятися у навколишній світ, і пояснювати його. Остання вимога є особливо важливою, бо без неї фактично не створюється потік інформації, без якого, як про це вже йшлося, неможливий інтенсивний розумовий розвиток учня початкової школи.

В. Сухомлинський неодноразово наводив тематику уроків мислення на природі. Відобразимо його повніше, вбачаючи певний практичний сенс у такому довгому переліку тем і проблем, які розглядаються у «школі під голубим небом». Перший перелік подається у книжці «Серце віддаю дітям»: «Ось назви «Книги природи», які ми читали одну за одною: «Рослинний і тваринний світ», «Як подорожує крапля води», «Людина використовує сили природи», «Пробудження природи весною», «Найдовші літні дні», «Весняні квіти в лісі, на полях і на лузі», «Літні квіти», «Конвалії і фіалки», «Хризантеми – діти осені», «Життя в ставу», «Останні дні бабиного літа», «Природа чекає зими», «Перший зимовий ранок», «Життя пташок у зимовому лісі», «Пшеничні колоски», «Життя бджолиної сім'ї», «Ластівки будують гнізда»...» [2, 142].

В статті «Школа і природа» він продовжує подавати теми таких занять: «Пробудження природи від нічного сну», «Як квіти зустрічають схід сонця», «Як ховаються від негоди метелики», «Подорож мурахи від мурашника до крихти хліба», «Промені сонця грають у краплях роси», «Які птахи першими зустрічають сонце в селі і в степу», «Куди летять бджоли вранці з вулика», «Чому джміль не вдержався на стеблині гречки», «Двадцять відтінків осіннього вбрання лісу – як їх назвати»,

«Як співає жайворонок», «Що чути в квітучому саду», «Живе і неживе в природі», «Як навесні прокидається життя в лісі», «Як ліс готується до зимового сну», «Сонце і зелене поле», «Як з крихітної макової зернинки виростає красива квітка», «Як пролісок пробиває минулорічне листя», «Зимове життя під снігом», «Ой, як важко зимою синичкам», «Подорож краплі води», «Рослини і тварини», «Життя у воді і на землі...» [4, 540].

У кожній темі закодована програма педагогічних дій для учителя. Легко прийти до висновку, що кожне з таких занять дає змогу вчителю не лише звернути увагу дітей на якусь цікаву деталь у розмаїтому й безконечно цікавому світі природи, а й відкрити в цій деталі (предметі, явищі) щось нове, раніше невідоме. «Учителі надають виняткового значення тому, щоб кожна з названих тем несла дитині безліч відкриттів, зроблених нею самостійно. Якщо ви хочете, щоб вихованець ваш навчився примушувати себе думати, дайте йому нелегку насолоду цієї праці, приведіть його на стежку, де він стає гордим відкривачем причин, наслідків, зв'язків між явищами» [4, 540]. У цих словах видатного педагога міститься методична програма уроків мислення на природі.

Необхідно добре усвідомити важливість таких уроків мислення для подальшого розумового розвитку школярів. Василь Олександрович наголошував: «Коли мої вихованці, що прочитали в роки дитинства «Книгу природи», – пише він, – стали підлітками, а потім юнаками і дівчатами, мене особливо цікавило, як позначилося активне пізнання навколишнього світу на загальному розумовому розвитку, на характері й стилі розумової праці, на багатогранності інтелектуальних інтересів. Я переконався, що мої вихованці відзначалися великою допитливістю. До всього їм діло, все навколо них зачіпає їхні почуття й думки. Однією з рис розумового життя моїх вихованців у роки отрочтва й ранньої юності було вміння бачити явища і предмети в їхньому взаємозв'язку» [2, 142–143].

Заслуговують на увагу слова видатного педагога, що стосуються активної життєвої позиції учнів, які пройшли школу виховання природою, – «До всього їм діло, все навколо них зачіпає їхні почуття й думки». А ще – на їх «вміння бачити явища і предмети в їхньому взаємозв'язку».

Висновки. Вище сказане підводить нас до висновку, що виховання природою, здійснюване учителем початкових класів за В. Сухомлинським, повинно здійснюватися, на нашу думку, у двох напрямках. Перший напрям має системотворчий, засадничий характер і його можна сформулювати як здатність педагога відчувати красу природи, захоплюватися нею, розуміючи при цьому її виховний потенціал.

Другий напрям, який є похідним від першого, полягає в оволодінні системою педагогічних прийомів виховання природою. Йдеться про розроблені В. Сухомлинським педагогічні технології, що описані в даній статті.

Перспективи дослідження полягають у необхідності подальшого системного вивчення проблеми, при цьому важливо звертати увагу на педагогічні технології не лише розумового, а й морального та естетичного виховання засобами природи, що розроблені у працях видатного українського педагога.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский: Уроки радости познания / М.В. Богуславский. – М. ; Тверь : Золотая буква, 2005. – 112 с.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 5–279.
3. Сухомлинський В.О. Слово до учнів / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 609–613.
4. Сухомлинський В.О. Школа і природа / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 536–551.
5. Ушинський К.Д. Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає / К.Д. Ушинський // Вибр. педагог. твори : в 2-х т. Т. 2. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 232–294.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Баранюк Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, проблеми формування професіоналізму вчителя.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Вікторія БАРАБАШ (Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти науково-дослідної діяльності як педагогічної умови формування громадянськості студентів інженерних спеціальностей.

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты научно-исследовательской деятельности как педагогического условия формирования гражданской ответственности студентов инженерных специальностей.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, громадянське виховання, професійна компетенція, громадянськість, громадянська компетенція.

Науково-дослідна робота студентів є невід'ємною складовою діяльності вищого навчального закладу при підготовці висококваліфікованих фахівців. Широке залучення студентів до науково-дослідної роботи, яка ґрунтується на тісній інтеграції освіти і наукових досліджень в межах університету, включаючи використання досліджень у навчанні й практиці забезпечує розвиток освіти та науки нашої держави. Нині розвиток наукового мислення студентів набуває особливої актуальності, оскільки, по-перше, особистісна орієнтація вищої освіти

передбачає перенесення акценту з інформаційного на дослідницьке навчання, по-друге, сучасні інформаційні можливості представляють широкий діапазон дослідницького матеріалу, розширюють межі самостійної пошукової діяльності. По-третє, студенти, реалізуючи спільні наукові проекти, залучаються до загальноєвропейських програм наукових досліджень, що дає можливість нашій країні перейти на якісно новий рівень розвитку.

Вагомий внесок у вивчення науково-дослідної роботи студентів здійснили такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Г. Артемчук, В. Буряк, І. Ковальова, Л. Кондрашова, М. Кочерган, О. Крушельницька, В. Курило, М. Князян, О. Микитюк, О. Овакімян, В. Пілюшенко, Я. Пономарьова, І. П'ятницька-Позднякова, А. Ракітов, В. Сластьонін, Є. Спіцин, В. Сіденко, О. Тихомирова, Н. Уйсімбаєва, В. Шевченко, Н. Яковлева та інші.

Аналіз даних наукових досліджень свідчить: на сьогодні існує потужне теоретичне підґрунтя, що дозволяє розробляти й впроваджувати різні технології удосконалення науково-дослідної роботи студентів. Однак недостатньо вивченими залишаються питання щодо науково-дослідної діяльності як важливої умови формування громадянськості студентської молоді.

На великих освітньо-виховних можливостях науки акцентували свою увагу видатні вітчизняні мислителі, учені, педагоги – Г. Сковорода, М. Ломоносов, Д. Багалій, В. Вернадський, М. Сумцов, К. Ушинський, Д. Чижевський. На їх переконання, наука є не лише стимулом і умовою розвитку суспільства, підвищення економічного і соціального добробуту народу, але й виступає ареною прояву високих громадянських почуттів.

Метою статті є обґрунтування науково-дослідної діяльності як важливої умови формування громадянськості студентів інженерних спеціальностей.

Формування національної технічної інтелігенції з високим рівнем громадянськості – мета, що стоїть перед вищими технічними навчальними закладами на одному рівні з підготовкою висококваліфікованих фахівців. Нову модель фахівця з активною громадянською позицією можливо сформувати тільки за умов поєднання професійних і громадянських якостей.

Одним із головних завдань громадянського виховання є формування професійної компетентності особистості, важливою складовою якої виступає громадянська компетенція. Ми, слідом за М. Михайліченком, О. Пометун, розглядаємо громадянську компетенцію як складову професійної компетенції. Оскільки змістовна характеристика цього поняття визначається також терміном «громадянськість», під яким розуміють духовно-моральну якість, що характеризує людину як

особистість, визначає її сутність, слід визнати, що громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – громадянськості [8,14].

Сьогодні для України набуття компетентності стало особливо важливою проблемою, оскільки саме некомпетентність на всіх рівнях суспільної організації є однією з головних причин усіх наших негараздів. До того ж, навіть високорозвинені країни надають цій проблемі надзвичайного значення. Скажімо, у Нідерландах нині вводять у державний навчальний план «суспільну компетентність». Велику роль цьому питанню відводять також інші країни. Напевне, вони добре усвідомлюють істину, що багатим і успішним може бути лише суспільство, яке максимально використовує інтелектуальний потенціал своїх громадян.

Професійно-діяльнісну компетенцію розглядають як наявний сформований потенціал професійних здібностей, який дозволяє індивідууму діяти в конкретних професійних ситуаціях відповідно до поставлених вимог [8, 18].

Професійна компетентність як головна вимога до спеціаліста забезпечується розвитком професійних якостей особистості: пам'яттю, логічним мисленням, рефлексією, організованістю, акуратністю, і пунктуальністю, емоційною стійкістю і увагою, допитливістю, рішучістю, контактністю. Розвиток цих основних якостей в поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів необхідних для вивчення будь-якої спеціальності [15, 4].

В. Свистун розглядає професійну компетентність через категорію підготовленості, зазначаючи, що професійна компетентність – це теоретична, практична та психологічна підготовленість особистості майбутнього фахівця до професійної діяльності, що проявляється в його творчій здатності та всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів [10].

Професійна компетентність пов'язана з необхідною кількістю знань та умінь, які й визначають рівень її сформованості. І. Вільш, наголошуючи на важливій ролі правильного оперування інформацією, виділяє такі необхідні уміння: уміння пошуку інформації; уміння зберігати інформацію; уміння перетворювати інформацію; уміння використовувати змінену інформацію; уміння створювати власну інформацію; уміння передавати власну інформацію; уміння протидіяти впливу інформації, яка зменшує можливість впливати на оточення; уміння оцінювати власний стан (так звані власні сталі і змінні якості);

уміння оцінювати стан інших людей (так звані власні сталі і змінні якості)» [18].

Як уже зазначалося, важливою складовою професійної компетентності є громадянська компетентність, що уособлює собою розвиток громадянськості.

Аналіз наукових праць Б. Вульфова, Г. Гревцевої, М. Козій, О. Пометун, Т. Мироненко, Р. Хмелюк, М. Михайліченка дозволяють трактувати громадянську компетентність як складне інтегроване утворення у цілісній структурі особистості фахівця, яка визначає його громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і водночас є компонентом його професійної культури та професійної компетентності, результатом оволодіння професією, що проявляється у готовності до ефективного розв'язання завдань громадянської освіти у процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей [8, 21].

Важливим показником сформованості громадянської компетентності, а отже і громадянськості, виступає громадянська зрілість. У науково-педагогічній літературі громадянська зрілість розглядається як складова більш широкого поняття – соціальної або соціально-професійної зрілості.

Соціальна зрілість особистості, за визначенням В. Радула виступає як результат взаємодії цілеспрямованого виховання, а також вплив на людину внутрішніх і зовнішніх факторів. Це певний ступінь розвитку особистості, який не тільки сприяє творчому засвоєнню різних видів культури, а і створює можливість найефективніше приносити користь оточуючим своєю участю у різних сферах діяльності. Соціальна зрілість особистості характеризується насамперед не рівнем знань, не розвитком ціннісних орієнтацій, а ступенем засвоєння суспільних відносин та їх реалізацією в соціально значущій діяльності [13, 13]. Характеризуючи соціальну зрілість як певну систему, учений визначає її системотвірні елементи – соціальне самовизначення, соціальна активність та соціальна відповідальність [12, 37].

За аналогією складовими елементами громадянської зрілості виступають громадянська позиція, громадянська активність та громадянська відповідальність, які формуються і реалізуються в різних видах діяльності. Індикаторами громадянської зрілості, за О. Киричуком, виступають базові життєві цінності, типи самовизначення особистості (прагматичне, моральне, самоактуалізація); характер мотивів (самореалізація, самовираження, моральна саморегуляція); духовні інтенції [3]. Доповнюючи цей список, наведемо основні характеристики громадянської зрілості представлені Р. Хмелюком: соціальні цінності (патріотизм, інтернаціоналізм, відповідальність, обов'язок, відданість

державі) та якості особи (цілеспрямованість, організованість, самостійність, працьовитість, наполегливість) [17, 6 – 7].

Безперечно, на формування громадянськості студентів у процесі навчання впливає багато чинників, пов'язаних із різними видами діяльності.

Враховуючи зміст і завдання громадянського виховання, а також виходячи із завдань вищої технічної освіти, ми у своєму дослідженні визначаємо науково-дослідну діяльність як важливу умову формування громадянськості майбутніх фахівців. Наше припущення базується на тому, що інтесифікація процесу громадянського виховання студентів інженерних спеціальностей обумовлена активною участю у науково-дослідній діяльності. У поєднанні із громадською роботою науково-дослідна діяльність потужно впливатиме на розвиток основних якостей громадянськості – громадянської свідомості та громадянської позиції.

М. Князян визначає науково-дослідницьку діяльність як один із видів самостійно-дослідницької, акцентуючи на тому, що вони знаходяться у родо-видовій взаємозалежності, де поняття «науково-дослідницька діяльність» є видовим по відношенню до більш узагальненого, родового, поняття «самостійно-дослідницька діяльність». Науково-дослідницька діяльність на змістовому, процесуальному, функціональному, рефлексивному рівнях відображає всі провідні характеристики самостійно-дослідницької. Вона виступає засобом озброєння студентів методологією пошукової роботи, є одним із оптимальних шляхів засвоєння науково-теоретичних знань, формування дослідницьких та рефлексивних умінь [4, 153 – 154].

Науково-дослідна діяльність студентів визначається вищою формою самостійного навчального пізнання (П. Підкасистий, В. Буряк), оскільки дане пізнання, з одного боку, набуває форм наукового передбачення (студент сам ставить мету й шукає шляхи її вирішення), а з іншого – сприяє індивідуалізації навчання.

Справедливим є твердження Н. Уйсімбаєвої про те, що науково-дослідницька діяльність вдосконалює не лише професійний рівень, а й формує специфічні навички та звички, відповідний склад мислення та спілкування. У зв'язку з новими вимогами до якості підготовки спеціалістів, відповідаючи потребам прискореного науково-технічного і соціально-економічного розвитку країни науково-дослідницька діяльність студентів розглядається як важливий фактор удосконалення всієї системи підготовки спеціалістів для різних галузей народного господарства. Саме науково-дослідницька діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати спеціалістів з високим творчим потенціалом і впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців [16, 245].

Існуючі підходи до розуміння сутності поняття «науково-дослідна діяльність» [1, 4, 5, 6, 9, 11, 16], дають підстави трактувати науково-дослідну діяльність як сукупність процесів одержання, передачі і використання нових наукових знань про об'єкти й процеси у різноманітних галузях дійсності. Процесів, що включають творчу пошукову роботу, яка має чітко визначені етапи і є одним з оптимальних шляхів засвоєння науково-теоретичних знань, формування дослідницьких та рефлексивних умінь.

Науково-дослідницька діяльність, спрямовуючи студентів на розв'язання проблемних завдань, мобілізуючи творчий підхід до самого процесу пошуку, виконує ряд важливих функцій. Залежно від змісту і призначення науковці поділяють дані функції на два провідні блоки. До *першого блоку діяльнісно-результативні функції*. Реалізація даних функцій сприяє виробленню інноваційно спрямованих суспільно-значущих знань; систематизації концептуально-теоретичних положень та доробку практичного досвіду у ракурсі певної проблеми; удосконалюють уміння аналізувати, класифікувати та узагальнювати отримані емпіричні дані, аргументувати власну наукову позицію. До другого блоку відносяться *особистісно-результативні функції*. За їх допомогою відбувається розвиток методологічності та концептуальності мислення, оволодіння технікою дослідження; формування вмінь рефлексивного самопізнання [4, 154].

Опираючись на існуючі дослідження [4, 9, 11], можемо відзначити, що науково-дослідницька діяльність майбутніх інженерів дозволяє зробити об'єктом наукової рефлексії студентів соціальні явища, комплексно інтегрувати знання навчальних дисциплін різних циклів у напрямку вироблення індивідуальних стратегій навчання, системно переосмислювати накопичений соціальний досвід крізь призму його практичного застосування, активізувати процес удосконалення дослідницьких умінь майбутніх фахівців.

Організація науково-дослідної діяльності майбутніх інженерів, спрямована на розвиток громадянськості як інтегративної якості особистості, в якій органічно взаємодіють інтелектуальний, емоціональний, вольовий та практичний компоненти передбачає усвідомлення особистістю своєї приналежності до країни і відповідальності перед нею; прагнення до самореалізації і самовдосконалення; потреба в активній громадянській позиції.

Виховання громадянськості / громадянської компетентності у студентів вищих технічних навчальних реалізується у різних формах навчальної та позанавчальної наукової діяльності. Використовуючи дослідження О. В. Крушельницької [6, 61], виділяємо основні форми:

– написання наукових рефератів з конкретної теми в процесі вивчення дисципліни соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізації та за вибором;

– проведення лекцій та семінарів з елементами наукових досліджень;

– організація наукових читань;

– виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;

– виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період виробничої практики та на замовлення;

– підготовка та захист курсових і дипломних робіт, пов'язаних із науковою проблематикою кафедри.

Науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом передбачає участь студентів:

– у роботі наукових гуртків, творчих секцій, лабораторій;

– у наукових студентських конференціях, олімпіадах;

– у написанні статей, тез, доповідей;

– у діяльності студентського наукового товариства факультету та університету;

– у виконанні держбюджетних та господарських наукових робіт, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, комп'ютерного центру тощо;

Реалізуючи у процесі науково-дослідної діяльності громадянський моральний імператив, доцільно на наш погляд, викладачам соціально-гуманітарних дисциплін акцентувати увагу на такій тематичній спрямованості:

– Роль особистості та її відповідальність перед суспільством і державою.

– Роль громадянських цінностей в житті людини.

– Особливості політичної, правової та громадянської культури.

– Толерантне ставлення до чужих думок, вірувань, політичних уподобань та позицій.

– Роль державницької ідеології у розбудові громадянського суспільства.

– Права і свободи громадянина у взаємовідносинах громадянського суспільства і держави.

– Інститути взаємодії громадянського суспільства і держави.

– Внесок прогресивних представників педагогічної думки у процес громадянського виховання.

– Україна в контексті європейських інтеграційних процесів.

- Діяльність міжнародних громадських організацій.
- Співпраця наукових об'єднань та громадських організацій.

Кожний народ, нація мають певні здобутки в розвитку культури, науки, техніки, економіки. Представники різних народів роблять відкриття, які стають набутком усіх народів світу, загальнолюдськими досягненнями. Саме тому національні пріоритети української науки повинні мати найвищий статус у змісті науково-дослідної діяльності майбутніх інженерів. Тут спостерігається пряма закономірність виховання: чим глибше молоді люди проникають у скарбницю рідної науки, тим глибшими є їх патріотичні почуття, стійкішими громадянські якості.

Викладачам інженерних спеціальностей та негуманітарних дисциплін для наукових досліджень студентів пропонуємо тематичний блок «Українські імена у світовій науці». Наукові розвідки студентів висвітлювали б матеріали про видатних, але малознаних українських учених, чий внесок у світову і європейську науку важко переоцінити: академіків М. Кравчука, С. Рудницького, фізика І. Пулюя, ботаніка В. Липського, біохіміка І. Горбачевського, хіміка П. Франка, математиків М. Остроградського, Г. Вороного, М. Чайковського, М. Зарицького, фізика В. Міліянчука, кристалофізика О. Стасіва, основоположника вітчизняної космонавтики Ю. Кондратюка та багатьох інших.

У заохоченні студентів до науково-дослідницької роботи важливим є відбір і відтворення таких логічних конструкцій, які могли б виступати: а) інструментом пізнавальної діяльності; б) інструментом творчої діяльності; в) засобом, що забезпечує перехід від фіксованих форм знань до творчих та наукових [16, 245]. І найважливішим компонентом у рамках нашого дослідження є соціальна мотивація, спрямована на розвиток громадянськості майбутніх інженерів.

Таким чином, науково-дослідна діяльність як умова формування громадянськості студентів має глибокий виховний зміст і передбачає максимальний розвиток професійних і громадянських якостей особистості, які дають можливість успішно виконувати роль громадянина-патріота своєї держави.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артемчук Г. І., Курило В. М., Кочерган М. П. Методика організації науково-дослідної роботи: Навч. посібник для студентів та викладачів вищ. навч. закладів. – К. : Форум, 2000. – 271 с.
2. Демешкант Н. А. Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів / Н. А. Демешкант // Нові технології навчання. – Київ, 2007. – Вип.:47. – С. 23 – 26.
3. Киричук О. Національно-громадянське виховання: сутність, функції, генеза: З доп. на Всеукр. наук.-практ. конф. «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи» // Пед.газ. – 1997. – №10. – С.2.
4. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика: [Монографія]. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 242 с.

5. Краснощок І. Науково-дослідна діяльність як фактор формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя / І. П. Краснощок // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 15 – 18.
6. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 206 с.
7. Маркова А. К. Психологія професіоналізму [Текст]. / Маркова А. К. – М. : Знання, 1996. – 308 с.
8. Михайліченко М. В. Громадянська компетентність майбутніх учителів. Навчально-методичний посібник. – Київ – Тернопіль: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2008. – 128 с.
9. Пілюшенко В. Л., Шкрабак І. В., Славенко Е. І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: Навчальний посібник. – К. : Лібра, 2004. – 344с.
10. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія / В. І. Свистун. – К. : Наук.-метод. Центр аграр. Освіти, 2006. – 343с.
11. Спіцин Є. С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти / Є. С. Спіцин – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 120с.
12. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): [Монографія] / В. В. Радул. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2011. – 256 с.
13. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. / В. В. Радул. – Кіровоград «Імекс ЛТД», 2002. – 242с.
14. Радул В. В., Михайлов О. В., Краснощок І. П. Соціально-професійне становлення особистості: Монографія / За ред. В. В. Радула. – Кіровоград «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.
15. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідницька діяльність як чинник зростання професійної компетенції / Н. В. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – №4. – С. 3 – 7.
16. Уйсімбаєва Н. Науково-дослідна діяльність майбутнього фахівця / Уйсімбаєва Н. В. Збірник наукових праць: Наукові записки. – Випуск 88. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С.243 – 246.
17. Хмельок Р. И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. К. : Вища школа, 1978. – 133с.
18. Wilsz J., 2008, Umiejetnosci potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania sie z uczniami [w:] Technika- Informatyka-Edukacja. Teoretyczne I praktyczne problem edukacji informatycznej, t. IX, red. W. Walat, Rzeszow: 189.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Барабаш Вікторія Анатоліївна – викладач кафедри гуманітарних наук та документознавства Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: проблеми формування громадянськості у студентів вищих навчальних закладів.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ, МЕТОДІВ, ЗАВДАНЬ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ – ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ 1-4 КЛАСІВ

Антоніна БІДА (Черкаси)

У статті аналізується проблема ефективного навчання обдарованої учнівської молоді. Висвітлено особливості розвитку самостійності обдарованої молоді.

В статті аналізується проблема ефективного навчання одареної ученицької молоді. Розкрито особливості розвитку самостійності одареної молоді.

Ключові слова: обдарованість, пізнавальне завдання, розумові дії, творчість, творчі колективи.

Проблема ефективного навчання обдарованої учнівської молоді в ЗОШ надзвичайно актуальна але недостатньо розв'язана на сьогодні. Однією з причин такої ситуації є недостатнє теоретичне дослідження ряду складових проблеми диференційованого навчання обдарованих учнів та розробка нетрадиційного навчально-методичного забезпечення для їх навчання.

Останнім часом з'явилися наукові праці з проблем дослідження обдарованості навчання обдарованих учнів, зокрема, початкової школи. Серед них робота Д. Богоявленської, І. Волощука, Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, В. Моляка, В. Юркевича та інших. Значну кількість наукових праць з питань діагностики обдарованості опублікували зарубіжні вчені: Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.

Проте, теоретичні розв'язки проблеми диференційованого навчання обдарованих учнів не знаходять достатнього відображення у навчально-виховному процесі, хоча автори сучасних підручників для початкової школи М. Вашуленко, А. Заїка, Л. Кочина, О. Савченко, Н. Бібік та ін. збільшують в них питому вагу завдань творчого характеру. Так, О. Савченко розглядає прямі засоби формування в учнів умінь навчатися через застосування вчителем вправ і завдань багатофункціонального характеру: виконання учнями готових і самостійно створених конструктивних, фантазійних та творчих завдань засобами слова, образу, практичної дії, використання всіляких опор, моделей, схем, особливо тих, які створюються у співробітництві з учителем як результат самостійних міркувань учнів [1, с.17]. цієї думки дотримується Я. Кодлюк, яка вважає, що переведення частини текстового матеріалу підручника у завдання і вправи допоможе зменшити перевантаження учнів [2, с.182].

Н. Коваль вважає, що пізнавальне завдання – це сукупність проблемних запитань, логічних завдань, виконання яких вимагає від учня різного роду самостійності, в них має бути наявна невирішена проблема [3, с. 8]. Л. Мельник та І. Жаркова звертають увагу на те, що пізнавальні завдання можуть бути різними за формою (кросворди, дидактичні ігри, загадки тощо). В них має бути присутня вимога творчої самостійної пошукової діяльності учнів, під час якої відбувається процес застосування здобутих знань у нових ситуаціях, незалежність мислення дитини, оригінальність та винахідливість [4, с.19]. Дослідники Л. Дудко та В. Московченко вважають, що в підручниках та методичних посібниках таких завдань недостатньо, вони не подаються у певній послідовності та не мають системності. Тому вчителі-практики мають навчитися складати та розв'язувати задачі з логічним навантаженням,

вчити учнів їх розв'язувати та навчити сильних учнів складати логічні задачі [5, с.8].

Ми поділяємо думку вчених, адже такий підхід сприяє розвитку розумових дій учнів, особливо обдарованих.

Нам також імпонують результати дослідження І. Осадченко, яка виявила, що достатньо високий рівень творчої активності молодших школярів, особливо обдарованих, досягається в результаті впровадження методики, що спрямована на розвиток їх творчих здібностей, зокрема мовленнєвих, літературних та артистичних.

Дослідниця встановила ефективність використання розробленої системи стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова. Запропонована нею дидактико-методична система включає: «Додаткові завдання», «Опорні картки для розвитку мовлення», методики роботи над складанням казок, запропонованої технології інсценування [6, с.172].

Одним із факторів, який сприяє розвитку обдарованості молодших школярів, безумовно, є врахування їх індивідуальних особливостей. Від природи дитина може мати різний стартовий рівень певних задатків, але прояв їх не обмежений у своєму розвитку, і він буде тим вищим, чим більшою мірою враховуватимуться їх індивідуальні, природні передумови. Вони пов'язані з основними властивостями нервової системи. Змінити їх практично неможливо, однак і не можна брати до уваги, оскільки вони суттєво впливають на навчальну діяльність учня, його поведінку, стосунки з оточуючими.

Ми погоджуємося з думкою І. Демченко, про те, що врахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні є пристосування методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей дітей (природні задатки, темперамент, характер, здібності та ін..) з метою забезпечення запропонованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного учня [7, с.120-121].

Характеризуючи умови перетворення діяльності в творчості, В. Кан-Калик та Н. Нікандров стверджують: "Творчість являє собою високий рівень самостійності – від визначення мети до оцінки результатів. Творчість неможлива без усвідомлення власної творчої індивідуальності" [8, с. 34]. І цю творчу індивідуальність, обдарованість учитель має вчасно помітити, виявити, щоб підтримати дитину та сприяти розвитку її здібностей. В школі з цією метою використовують метод тестування. Науковці висувають і інші методи. Зокрема, О. Кульницька вважає: що стосується діагностики обдарованості, то на даному етапі існує два підходи:

- Перший заснований на системі єдиної оцінки (різні інтелектуальні тести, за допомогою яких визначається рівень інтелектуального розвитку дитини);

- Другий – на системі комплексної оцінки (включає багато оцінних процедур, у тому числі й групове тестування, рекомендації вчителів, дані батьків, біографічний метод) [9, с.3].

На нашу думку, для виявлення обдарованості вчителів необхідно надавати перевагу системі комплексної оцінки. Крім того, класовод має знати риси обдарованих учнів. Підтримку таких дітей потрібно реалізовувати спеціальні навчальні програми, в яких значна увага має приділяти їх самостійній роботі у навчанні, а також розвитку навичок дослідницької роботи, що сприяє розвитку самопізнання, критичного й творчого мислення. Слід зазначити, що прагнення до самостійної та дослідницької роботи – характерна риса обдарованих дітей.

Підвищенню ефективності роботи з обдарованими дітьми сприяє застосування новітніх технологій: інтерактивного, диференційованого, інформаційного навчання, які спрямовані на розвиток обдарованості, творчої уяви. Зокрема, доцільним є застосування таких методів: проектів схем, таблиць, написання есе, дебати; прийомів: аналогії. Незакінчене речення тощо, при застосуванні, яких діти висловлюють свої думки, їх аргументують; фантазують – відкриваються таємниці здібностей молодших школярів.

Наведемо приклади роботи шкіл нового типу з обдарованими учнями 1-4 класів, де створюються відповідні умови для розвитку їхніх обдарувань.

У 2006 році в м. Харкові прийнята міська програма “Обдарована молодь” на 2007- 2010 роки, що передбачає розвиток системи роботи з обдарованими дітьми. Зокрема, до складу гімназії №6 м. Харкова входить початкова школа, де навчаються лише дівчата. В школі намагаються кожній з них визначити найвищу мету життя, усвідомити свою унікальність. З цією метою кафедрою початкових класів впроваджується проект «Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах», який передбачає комплекс заходів, що спрямовані на розвиток талановитих учнів: передбачено проведення турнірів, олімпіад [10 с.15-16].

В Європейському колегіумі м Києва у 2004 р. розроблена шкільна програма “Обдарована дитина”, щоб систематизувати роботу з обдарованими учнями на основі розвитку їх креативних здібностей та використання педагогічних технологій роботи з ними. Перший етап виконання цієї програми для школи першого ступеня передбачає психологічну діагностику (проводиться за різними методиками); педагогічну діагностику (предметні олімпіади з 1 класу, конкурси,

змагання, створення наукового товариства, учнів початкових класів “Ерудит”, презентація дослідницьких проектів, тренінги розвитку інтелекту дітей, новаторство); моніторинг (система накопичення досвіду). Крім того, в школі створено універсальне середовище: приміщення для індивідуальних та самостійних занять, кімнати відпочинку та ігор, дидактичним стрижнем уроку є діяльність самих учнів [11, с.8-12].

В м. Києві є освітньо-виховний комплекс: спеціалізована школа-дитсадок “Лісова казка”, з поглибленим вивченням іноземних мов та приватна гімназія “Апогей”. Тут створено: кімнату казок і казкову галявину, зимовий сад, автоматичко, спортивні майданчики, екологічну лабораторію та міні зоопарк, групові куточки дитячого садка, прекрасні класні кімнати початкової школи. В цьому закладі розроблено комплексну програму “Творча обдарованість” на реалізацію проекту “Обдарованість” в рамках програми “Столична освіта 2006 – 2010 р.р” з метою виявлення й розвитку природних задатків, здібностей (інтелектуальних та творчих) дітей. У спеціалізованій школі-дитсадку учні 1-4 класів набувають навичок здобувати знання самостійно шляхом власних міркувань, у них розвиваються нахили і здібності, творчий потенціал [12, с. 18-19].

Отже, в школах нового типу формуються творчі колективи, підбираються діти, створюються творче середовище, де вони вчаться самостійно здобувати знання, розвивають свої здібності. Але програми для індивідуального навчання обдарованих створюють самі творчі вчителі, підготовка яких майже не здійснюється у ВНЗ. Слід зазначити, що у загальноосвітніх школах країни такої роботи бракує. Тому перед ученими, освітянами стоять завдання:

- Активізувати наукові дослідження щодо проблеми обдарованості;
- Розв’язати проблему підготовки обдарованих вчителів.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Савченко О.Я. Розвиток у молодших школярів здатності до самонавчання. Школа першого ступеня: теорія і практика. Зб. наук. пр. Переяслав – Хмельницького держ. пед. університету ім. Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2003.- Вип. 7. – С. 15-21.
2. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. К.: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368с.
3. Коваль Н.С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства.- К.: // Рад. школа, 1982. – 96 с.
4. Мечник Л., Жаркова І. Система пізнавальних завдань як засіб формування дієвих природничих знань молодших школярів// Початкова школа, 2003.- №4.- С. 19-21.
5. Дудко Л., Московченко В. Складання і розв’язування задач з логічним навантаженням// Початкова школа, 2004. - №12. – С. 8-10.
6. Осадченко І.І. Стимулювання творчої активності молодших школярів засобами поетичного слова. Дис. ... канд. пед. наук. – 13.00. 09 – Теорія навчання. – Умань. 2005. – 198 с.

7. Демченко І.І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва. Дис. ... кан. пед. наук. – 13.00. 07 – теорія та методика виховання. – Умань, 2005. – 175 с.
8. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
9. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості // Обд.дит., 2004. - №8. – С.2-9.
10. Зуб О.М. Засади розвитку гімназії // Обд.дит., 2007. - №4. – С. 15-16
11. Олексюк С.В. Освітня програма «Обдарована дитина» приватної школи «Європейський колегіум» // Обд. дит., 2008. - №5. - С. 4-13.
12. Шалда Т.В., Пліш І.В. Шлях до особистісного вдосконалення обдарованої дитини // Обд. дит., 2008. - №5. – С. 18-24.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Біда Антоніна Петрівна – пошукувач кафедри вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми обдарованості.

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧАСНИКІВ СТУДЕНТСЬКИХ МУЗИЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

Геннадій БРОДСЬКИЙ, Інга ШЕВЧЕНКО (Кіровоград)

У статті йдеться про особливості професійної підготовки студентів мистецького факультету, розкривається методика формування виконавської майстерності студентів – учасників музичних колективів як однієї з форм організації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики.

Стаття посвячена особливостям профессиональной подготовки студентов факультета искусств, в ней раскрывается методика формирования исполнительского мастерства студентов – участников музыкальных коллективов как одной из форм организации художественно-творческой деятельности будущих учителей музыки.

Ключові слова: професійна підготовка, виконавська майстерність, художньо-творча діяльність, особистість, студенти.

Постановка проблеми. Професійне становлення молодого вчителя в процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, навичок та умінь, але й особистісне самовдосконалення. Формування педагога нового типу можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійно-педагогічної діяльності, адже становлення вчителя визначається не лише глибоким знанням основ наук, а й постійним удосконаленням його професійних навичок і умінь. Завдання підготовки педагогічних кадрів, що відповідають сучасним вимогам, актуалізують проблему формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в період навчання у вищому навчальному закладі. Отже, метою даної статті є визначення особливостей методики формування виконавської майстерності студентів – учасників музичних колективів як однієї з форм організації художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інструментального та вокально-інструментального виконавства досліджувалися музикознавцями, філософами, соціологами, педагогами, психологами. Серед відомих дослідників слід назвати А. Болгарського, Б. Бриліна, Н. Коваленко, В. Кузнецова, які розглядають переважно функціонування вокально-інструментальних колективів, естетичне виховання їх учасників. Питання камерного музикування висвітлювали Т. Вороніна, Т. Гайдамович, А. Готліб, В. Зеленін, А. Зибцев, М. Мільман, М.Моїсеєва; народно-інструментального – П. Богонос, О. Ільченко, В. Лапченко, В. Лебедев, І. Маринін та ін. Результати аналізу музично-педагогічної та музично-методичної літератури свідчать, що камерне і народне оркестрове та ансамблеве виконавство розглядається у кількох аспектах, а саме: досліджується структура спільної музичної діяльності, типи та форми її організації; вимоги до оркестрантів та специфічні якості ансамблевих виконавців.

Проблема формування виконавської майстерності музиканта розглядається у працях М. Давидова, О. Бодіної, Є. Гуренко, Ж. Дедусенко, О. Капустіна, Н. Корихалової, В. Крицького, Т. Рощиної, Г. Саїк, О. Шультякова та інших дослідників. Так, М. Давидов [1] тлумачить виконавську майстерність як вільне оволодіння музикантом інструментом і собою, як емоційно яскраве, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в живому звучанні. О. Бодіна [2] підкреслює, що виконавство пов'язане з трьома рівнями творчого процесу: усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення, переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення та оформлення певного драматургічного задуму виконавця. Є. Гуренко [3] визначає, що специфічною ознакою виконавства є художня інтерпретація; О. Капустін [4] розглядає соціальні функції музичного виконавства, форми спілкування виконавця і слухача; Н. Корихалова [5] наголошує на таких антитезах процесу музичного виконавства як об'єктивізм та суб'єктивізм. Г. Саїк [6] розглядає проблему формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики; О. Шультяков [7] аналізує різні взаємопов'язані сторони виконавського мистецтва, в якому взаємодіють “художнє” і “технічне”.

Отримані результати. Сутністю процесу формування виконавської майстерності, на думку Д. Благого, є необхідність творчого контакту з партнерами у процесі інтерпретації музичного твору, а метою навчання в класі оркестру та ансамблю – оволодіння мистецтвом спільного музикування та загальними формами виконавської практики [8, 7 – 9]. Розглядаючи роботу викладача камерного оркестру та ансамблю,

А. Зибцев виводить три основні принципи досконалого ансамблевого виконавства: досягнення внутрішнього контакту у процесі творчого спілкування партнерів шляхом слухового контролю; оволодіння художньо-виражальним темпоритмом; узгоджене виконання динаміки музичного твору [9, 44 – 45]. Проаналізувавши наукові праці з питань камерного музикування, ми помітили, що автори майже ідентично розуміють основні принципи майстерності оркестрового та ансамблевого виконавства: рівноправність (М. Мільман, А. Готліб, Г. Солопахо), відчуття колективної відповідальності (А. Готліб, Г. Солопахо, А. Зибцев).

Робота над удосконаленням виконавської майстерності в оркестрі (ансамблі) формує сприйняття цілісного музичного образу, багатоплановість музичного мислення, відчуття різноманітності нюансів та тембрів, творчої ініціативи їх застосування, вміння слухати і чути всю партитуру оркестру (ансамблю), швидких переходів із одного емоційного стану в інший, розуміння значення кожної інтонації та фрази у побудові музичної форми та основи агогічних відступів, осмислення артикуляції, удосконалення ритму, збагачення технічної майстерності та розширення звукової палітри шляхом творчого переосмислення гри партнерів, а також естетичні та вольові якості, такі як самодисципліна, відчуття особистої відповідальності, взаєморозуміння, колективізм. Така робота активізує творчу уяву виконавця, розширює межі його фантазії шляхом втілення ідей, запропонованих партнерами, допомагає музиканту перебороти власні виконавські недоліки (невміння витримувати темп, ритм), робить виконання впевненішим; дає стимул до постійної мобілізації уваги, надає нових рис артистизму, допомагає визначити своє покликання шляхом звільнення від інструментальних та загально виконавських недоліків, сприяє розвитку оркестранта (ансамбліста) як соліста при відпрацюванні індивідуальної майстерності; налагоджує контакти, розвиває творчі здібності та є способом самовираження особистості.

На думку Д. Благого, специфіка формування ансамблевої майстерності подвійно впливає на розвиток професійних якостей музиканта: з одного боку, розширює можливості художнього впливу, а з іншого, – звужує, що пояснюється загальним пристосуванням оркестрантів (ансамблістів) [8, 5 – 6]. Досліджуючи спільну музично-виконавську діяльність, М. Моїсеєва визначає відчуття ансамблю як здатність оцінювати виконання партнерів у процесі спільного музикування у співвідношенні зі своїм виконанням на образно-емоційному, метроритмічному, динамічному, артикуляційному рівнях. Структурними компонентами відчуття ансамблю є професійно важливі ознаки особистості, спеціальні музичні та професійно-педагогічні

здібності [10, 7 – 8]. А. Готліб наголошує на таких вимогах до оркестрантів (ансамблістів): синхронне звучання – як єдність темпу та ритму; врівноваженість за силою звучання всіх партій – як єдність динаміки; узгодження штрихів всіх партій – як єдність прийомів фразування [11, 18]. Основними ознаками професіоналізму в ансамблевому виконанні Т. Вороніна, В. Зеленін, Т. Самойлович називають єдність темпу та ритму, динаміки, прийомів фразування.

М. Моїсеєва наділяє оркестрантів (ансамблістів) специфічно-професійними навичками, які розділяє на групи: навички слухового контролю; навички виконавського ансамблю; навички вербалізації музичного змісту; навички вільного орієнтування у нотному тексті. Ансамблеву компетентність М. Моїсеєва тлумачить як “розмірність й адекватність агогічних, динамічних, метроритмічних намірів партнерів, ідентичність їх інтонаційно-синтаксичної, артикуляційної, віртуозно-технічної культури у кожному конкретному мікроепізоді партитури, на кожному її часовому відтинку та у відповідності до їх емоційних станів” [10, 8 – 9].

На думку Т. Вороніної, оскільки розвиток оркестранта (ансамбліста) невіддільний від загального музичного розвитку, для повноцінного ансамблевого виконавства потрібні знання про інструменти з різними способами звуковидобування, тембровими властивостями, динамічними можливостями та орієнтація у вокальному мистецтві [12, 19]. А. Готліб наголошує на потребі для оркестранта (ансамбліста) знань про ігрові прийоми, особливості звуковидобування, штрихи інструментів всього ансамблю, а також знань індивідуальної гри партнера [11, 6 – 21].

Отже, основними завданнями в класі оркестру (ансамблю) є теоретична підготовка, розвиток умінь та навичок слухати партнерів, відчувати збалансованість ансамблевого звучання, різноманітність динамічних відтінків, звукових барв, штрихів тощо. До музикантів оркестру (ансамблю) висувають певні вимоги: володіння технічними навичками гри на інструментах, гармонічне та мелодичне мислення, імпровізаційне відчуття; тонке відчуття ритму, володіння штрихами і специфічними способами звуковидобування; наявність творчих даних, досконала техніка гри на інструменті; вміння аранжувати, знання композиції, орієнтація в електронній, трансляційній техніці, костюмах, гримі, декораціях; сучасне мислення, міцний професіоналізм. Все це є фундаментом для розвитку виконавської майстерності учасників колективів. Іншим компонентом є синхронність та якість ансамблю, зумовлена єдиним розумінням та відчуттям партнерами темпу й ритмічного малюнка.

Головними умовами спільної роботи оркестру (ансамблю) є:

1. уміння узгоджувати звучання свого інструменту (голосу) в ансамблі у темповому і ритмічному відношенні;
2. уміння знайти необхідну звукову рівновагу;
3. володіння основними динамічними нюансами;
4. уміння зіставляти звучання різної сили, поступово підсилювати або послаблювати звучання залежно від визначеної початкової і кінцевої сили звука;
5. уміння відтворювати подовжене і швидке звукове наростання;
6. узгодження технічних прийомів між усіма учасниками.
7. Важливим для формування виконавської майстерності є також уміння досягнути компактного звучання, тобто “саунду”, що характеризує індивідуальне звучання голосу (інструменту) або оркестру (ансамблю) в цілому.

Саунд (англ. *sound* – “звук, звучання”) – одна з найважливіших стильових категорій якості звучання інструмента або голосу, що визначається способом звуковидобування, типом атаки звука, манерою інтонування, трактовкою тембру. Оркестровий або ансамблевий саунд визначається складом інструментів (голосів), стильовими перевагами музикантів, майстерністю аранжувальника. В сучасних умовах саунд залежить також від техніки звукозапису і відтворення, прийомів електронної та комп’ютерної обробки звуку. Іншими словами, складовими саунду є способи звуковидобування, тип атаки звука, манера інтонування і трактовка тембру ансамблів, склад інструментів (голосів), стильовий напрямок роботи колективу, якість аранжування і звукопідсилюючої апаратури. Таким чином, досягнення якості саунду в оркестрі (ансамблі) є необхідною умовою формування виконавської майстерності учасників студентських музичних колективів.

Отже, уміння слухати себе і партнера, контролювати гру, відчувати звукову перспективу, підпорядковувати звучання загальній художній меті є основою для розвитку виконавської майстерності. А для цього необхідно розвивати виконавський слух, що може сформуватись тільки під час власної виконавської практики музиканта. У процесі виконання учасники оркестру (ансамблю) бачать один одного і тому мають можливість для взаємного контакту шляхом координації виконавських намірів. При ансамблевому виконанні музичного твору одним із умінь ансамбіста є уміння залучити партнера до свого задуму, тобто передавати партнеру своє бачення музичних образів, впевнити у правдивості та природності своєї інтерпретації, а одночасно – вміти розуміти бажання й задуми партнера. Коли виконавська індивідуальність кожного окремого виконавця підпорядковується колективній художній меті, це свідчить про якість виконавської майстерності. Саме в

ансамблевому виконавстві найяскравіше розкривається індивідуальність артиста.

Висновки. Успіх гри (співу) в оркестрі (ансамблі) залежить від характеру власної виконавської індивідуальності, яка може забезпечити творчий контакт, впливає на особистість. Сутність творчого взаєморозуміння учасників оркестру (ансамблю) виявляється у створенні загального плану інтерпретації. Свобода музичного вираження не сковується спільним виступом, оскільки спільне музикування повністю зберігає внутрішню безмежність такої свободи, хоча й менше, ніж сольна гра (спів). Найціннішою якістю виконавського мистецтва є свобода вираження при органічному синтезі індивідуальностей, який виникає у процесі тривалої та різноманітної роботи. На цій основі творчий імпульс, зароджений в одного із партнерів, розпізнається, підтримується іншими, знаходить у грі (співі) художньо переконливе продовження. Отже, основною вимогою до виконавської майстерності учасників студентських музичних колективів є наявність безпосереднього та миттєвого взаєморозуміння, що дозволяє досягнути виключної яскравості та багатогранності без будь-якої скутості у прояві творчої індивідуальності кожного з музикантів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давыдов Н.А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: Автореф. дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02/ Киевская консерватория им. П.И.Чайковского / Н.А. Давыдов. – К., 1990.
2. Бодина Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства: Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения / Е.А. Бодина. – К., 1975.
3. Гуренко Е.Г. К проблеме целостности художественного произведения: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: Моск. гос. ун-т им. М.В.Ломоносова / Е.Г. Гуренко. – М., 1968.
4. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика / Ю.В. Капустин. – Л.: Музыка, 1985.
5. Корыхалова Н.П. Музыкальное произведение и исполнитель (проблема и ее разработка в XX веке): Автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02/ Ленингр. гос. консерватория им. Н.А.Римского-Корсакова / Н.П. Корыхалова. – Л., 1991.
6. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв / Г.Ф. Саїк. – К., 2000.
7. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ: Психофизиологическое единство исполнительской деятельности. Проблемы методологии: Автореф. Дис. ... д-ра искусствовед.: 7.00.02/ Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского / О.Ф. Шульпяков. – М., 1986.
8. Благой Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс / Д. Благой // Камерный ансамбль: Педагогика и исполнительство: Сб. ст. – М.: Музыка, 1979.
9. Зыбцев А. Из опыта работы педагога класса камерного ансамбля / А.Зыбцев // Камерный ансамбль: Педагогика и исполнительство / Сб. статей. – М.: Музыка, 1979.
10. Моїсеєва М.А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики (на матеріалі концертмейстерського класу): Автореф. дис. ... канд. педагогічних наук / М.А. Моїсеєва. – К., 1998.
11. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М.: Музыка, 1971.

12. Воронина Т. О камерном музицировании и становлении исполнителя / Т. А. Воронина // О мастерстве ансамблиста: Сб. научных трудов / Отв. ред. Т.А.Воронина. – Л., 1986.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бродський Геннадій Леонідович – заслужений працівник культури України, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особливості оркестрової роботи як форми організації професійно-педагогічної діяльності студентів мистецького факультету.

Шевченко Інга Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: особливості професійної підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних вищих навчальних закладів у рамках сучасної гуманітарно-культурологічної парадигми.

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГ І МЕТОДИСТ МИКОЛА ВОЛОДКЕВИЧ

**Вікторія ВДОВЕНКО, Оксана ГУР'ЯНОВА, Віталій ПОСТОЛАТІЙ
(Кіровоград)**

В статті здійснено спробу аналізу педагогічної спадщини М. Володкевича, зокрема, акцент зроблено саме на дидактичних поглядах видатного педагога.

В статтє совершена попытка проанализировать педагогическое наследие Н. Володкевича, в частности акцент сделан именно на дидактических идеях выдающегося педагога.

Ключові слова: дидактичні погляди, реформаторська педагогіка, методист, комерційна освіта, практичні заняття.

Хоча на початку ХХ ст. ім'я Миколи Володкевича знав увесь освічений Київ, де він працював, і далеко за його межами, проте протягом тривалого часу воно випало з історії вітчизняної педагогіки. Чи не вперше після забуття, 1963 р. про нього згадав К. Парменов, присвятивши його діяльності декілька сторінок своєї монографії [10, 139-141]. Саме автори цієї публікації зробили свій внесок у дослідження біографії педагога. Педагогічну діяльність Миколи Володкевича досить ґрунтовно висвітлив В. Постолатій 1996 р. у дисертації “Розвиток комерційної освіти в Україні (1804 – 1920рр.)” [11, 80] та О. Гур'янова 2007 р. у дисертації “Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 – 1920 рр.)” [7]. У контексті новаторської педагогічної діяльності О. Астряба про М. Володкевича 2004 р. згадала й Н. Дічек [8, 64]. Але не дивлячись на те, що його ім'я поволі повертається до нас, про нього ще мало що відомо широкому загалу. Залишається невисвітленою його діяльність як методиста-математика. Таким чином, **метою даної статті** є аналіз педагогічної спадщини М. Володкевича, зокрема, акцент зроблено саме на дидактичних поглядах видатного педагога.

На межі XIX і XX ст. погляди державних діячів, громадськості провідних країн світу було звернуто на освіту, яка ставала рушійною силою економічного й соціального розвитку. У цей час стрімко зростає кількість публікацій з педагогіки, проводяться конгреси і з'їзди освітян. Практика традиційної школи піддається нищівній критиці, висловлюються нові ідеї й концепції. На небосхилі західної педагогіки з'являються нові зірки Е. Кей, Ф. Гансберга, Л. Гурлитта, М. Монтесорі, О. Декролі, Е. Меймана, В. Лая, А. Біне, Е. Торндайка та ін. Вони прагнули докорінно змінити характер діяльності школи, перетворити її у місце підготовки самодіяльних, ініціативних, творчих і ділових людей, які здатні творчо використовувати на практиці набуті у школі знання. Ідеї нової реформаторської педагогіки знаходили активних послідовників і в Російській імперії.

В 1898 р. подружжя Володкевичів заснувало приватну жіночу гімназію, яку 1900 р. було реорганізовано в одне з перших в імперії жіноче комерційне училище [16, 4]. Засновницею нового навчального закладу офіційно була Людмила Миколаївна Володкевич, директором – її чоловік М. Володкевич. Відкриваючи комерційне училище, Володкевичі не розглядали це як комерційний проект з метою отримання прибутку, а прагнули насамперед реалізувати свої творчі плани в педагогіці, створити власну авторську школу на нових гуманістичних та демократичних засадах.

Принципи, які були покладені Володкевичами в основу діяльності педагогічної корпорації училища, викладені ними у “Памятной книжке (первой) женского коммерческого училища Л.Н. Володкевич”. Головним в організації навчально-виховного процесу тут виступали інтереси особистості. “Ми глибоко переконані в тому, що єдиною силою, яка може піднести педагогічну справу, вивести її з рутини й надати їй справжнього громадського значення, є контроль і вплив на неї громадської думки... Необхідно й пора визнати за суспільством право цікавитися вихованням своїх дітей; необхідно визнати й за дітьми право на увагу до їхніх інтересів з боку суспільства, право на отримання ними справді гуманного виховання, тобто такого виховання, яке мало б найперше на увазі інтереси людської особистості”, – було сказано в книзі [9, 1].

Звичайно, казенна школа ставила перед собою інші завдання. Дух, що в ній панував, був далеким від гуманізму. Тому, вважає М. Володкевич, “реформувати школу можливо лише в цілому, а не частинами; ніякі часткові зміни в навчальних планах і програмах, у нагляді за учнями, у винагороді викладачам і піднятті їхнього громадського статусу,... ніщо, виключно ніщо не поліпшить школу, поки

вона не почне займатися тільки тим, до чого покликана, віддавши в інші руки досягнення того, що не становить її завдання...” [1, 34].

М. Володкевича вирізняла нестандартність мислення, новизна підходів до педагогічних проблем. Він вважав, що “існуючий словесний спосіб вивчення наук в середній школі – це тяжкий пережиток середньовічного вербалізму” [6, 3]. Але й ідеї наочного навчання, які “далеко ще не увійшли в загальну практику” [6, 3], викликали у нього певні застороги: “Ідея наочності, як і вербалізм,... має на увазі лише функції сприймання учнем і має на меті головним чином полегшити йому запам’ятовування фактів... Таким чином, і при наочному навчанні, безсумнівно, кращому, ніж голий вербалізм, ми не цілком або навіть дуже мало позбуваємося традицій схоластики” [6, 4].

М. Володкевич заперечував доцільність “погоні за фактичними знаннями” і вважав, що при цьому “упускається дещо суттєвіше” [6, 7]. Цю думку він конкретизував так: “...Питання про програми відходять на другий план, а на перший виступає питання про метод викладання і про створення в школі такої атмосфери, при якій учням було б легко, вільно й приємно вчитись” [6, 8]. У іншій роботі він конкретизував своє бачення нових методів, говорячи так: “Самодіяльність – ось та основа, на якій виростає наш вихованець розумово, морально й фізично. Не навчання й виховання повинні бути девізом школи, а самонавчання й самовиховання під доброзичливим керівництвом розумного педагога” [1, 59-60].

Бурхливі зміни, які відбувалися на межі століть, на думку М. Володкевича, висунули нові вимоги до процесу навчання. “Ми повинні наблизити навчання до життя й, навчаючи, вправляти вихованців у тих самих навиках, які необхідні й у життєвій практиці. Необхідно навчити вихованця не тільки знати, але й могли, мистецтву не тільки вивчити, але й творити та робити; іншими словами – ми повинні виховати його самодіяльність. У дусі, який сприяє розвитку самодіяльності, повинні бути перероблені методи викладання...; одним же із засобів досягнення цієї мети слугують самостійні практичні роботи учнів під керівництвом викладача... в усьому, що підлягає вивченню”, – писав М. Володкевич [6, 4-5]. Широке впровадження практичних робіт він пояснював також і тим, яке значення для еволюції людини мало знайомство з оточуючим світом шляхом обмацування, мускульного відчуття. З цього приводу він писав: “Тільки досліджуючи предмет руками, можна скласти собі про нього вірне поняття; і тільки склавши собі запас зрозумілих чуттєвих образів і привчившись до конкретного мислення, можна перейти до абстрактного мислення... Звідси вочевидь значення мускульного відчуття для розвитку дитини...” [1, 61]. Саме з цих міркувань “училище відвело провідне значення самодіяльності учнів, яка знаходить своє головне – але не єдине – вираження в їхніх

практичних роботах” [14, 8-9]. Таким чином, основними дидактичними принципами М. Володкевича були самодіяльність учнів і зв’язок навчання з життям. Саме під цим кутом зору поступово вибудувався навчальний процес в училищі. Практичні роботи було запроваджено в усіх класах. Тактильні методи навчання домінували.

Ліплення з глини й пластиліну переслідувало навчальні завдання, передбачало зв’язок з іншими предметами, виготовлення геометричних тіл, рельєфів місцевості, контурів континентів тощо [14, 4].

Виголосивши нові загальні дидактичні принципи, М. Володкевич розробляв і нові методики викладання, узгоджені з цими принципами. Ним було підготовлено ряд праць з методик викладання природничих дисциплін, фізики, математики.

До з’їзду викладачів математики, який відбувся на різдвяних канікулах 1911 – 12 рр. у Петербурзі, М. Володкевич підготував доповідь про реальний напрямок викладання математики. Автор виходив з філософських аспектів математики, історії її викладання, тогочасних педагогічних концепцій і висловив ряд думок про необхідність зв’язку викладання математики з життям, конкретними його потребами, запровадження міжпредметних зв’язків. Корені тогочасного шкільного вербалізму й формалізму М. Володкевич вбачав у діяльності міністра освіти Д. Толстого, який протиставляв моральний і матеріалістичний напрямки навчання й виховання й вів послідовну боротьбу з останнім [5, 104]. Натомість сам М. Володкевич вважав, що “вимога базувати викладання науки в загальноосвітній школі на життєвих і реальних фактах не лише не виключає основної ідеї загальноосвітньої школи – всебічний розвиток душевних сил вихованця – але навіть тільки й має її на увазі” [5, 97].

М. Володкевич вдався до аналізу змісту шкільних математичних задач, на яких “найпереконливіше можна бачити віддаленість шкільної математики від життя й формальний характер її викладання” [5, 108]. На конкретних прикладах він доводив, що “загальна риса задач, на яких вправляються наші учні – їхня відірваність від життя” і їхня “невідповідність з реальними відношеннями” [5, 111-113].

М. Володкевич закликав розвивати в учнів “науковий скептицизм” [13, 103], те, що пізніше назвуть критичним мисленням. Він писав: “Ми повинні привчати наших вихованців до постійної перевірки теоретичних побудов на їхню узгодженість з дійсністю” [5, 102]. Також він звертав увагу на розвиток в учнів “чуття реального”, на приучення їх “давати собі звіт у вірогідності одержаних ними результатів” [5, 114].

Відомий у майбутньому український методист викладання математики О. Астряб (1879 – 1962) розпочинав свою педагогічну діяльність 1905 р. в училищі Л. Володкевич. Наталя Дічек, яка дослідила

початок його педагогічної діяльності, писала: “О.М. Астрябу поталанило зустрітись з непересічною особистістю свого часу – людиною передових соціально-педагогічних поглядів, лібералом і просвітителем за покликанням Миколою Миколайовичем Володкевичем...” [8, 64]. За великим рахунком, М. Володкевича можна вважати вчителем О. Астряба. Саме під впливом спрямування навчально-виховного процесу в училищі Володкевичів, О. Астряб розробив і почав викладати з 1906–07 н.р. пропедевтичний практичний курс наочної геометрії. На нього в училищі відводилося по одній тижневій годині протягом трьох років у I – III класах училища [14, 6-7]. Після відповідної апробації в училищі О. Астряб 1909 р. опублікував підручник “Наглядная геометрия”, який швидко набув популярності й в інших комерційних училищах України. То ж 1911 р. цей підручник було перевидано вдруге [5]. А взагалі-то він витримав 13 видань і був перекладений п’ятьма мовами. Вважаємо, що цей підручник і пропедевтичний курс наочної геометрії було розроблено О. Астрябом під впливом концептуальних поглядів М. Володкевича на викладання математики в школі. Підставою для подібного твердження є робота М. Володкевича “До питання про реформу викладання математики”, яка була надрукована окремою брошурою 1910 р. Хоча об’єм дослідження невеликий (усього 60 с.), проте воно містить понад сто посилань на німецькі, французькі й англійські публікації. Тобто, досліджуючи стан викладання геометрії в розвинутих країнах, М. Володкевич узагальнив думку провідних фахівців світу з даного питання, всебічно дослідив проблему й зробив свої кваліфіковані висновки. Автор проаналізував стан викладання геометрії у провідних країнах, відгуки з цього приводу міжнародних конгресів і дійшов висновку, що “вже давно в Західній Європі піддаються жорсткій критиці результати, які отримуються в середній школі викладанням математики, і особливо геометрії” [3, 5]. М. Володкевич прийшов до висновку, що головна причина труднощів викладання криється не у розробці програм, що вона лежить у концептуальних принципах і підходах, а саме в схоластиці, яка особливо панувала у викладанні геометрії. Її проявом у навчанні було переважне вивчення формально-логічних доведень. Її вирізняло: “1) відірваність від життя, 2) домінування вербалізму, 3) виключне піклування про формальний бік навчання” [3, 29].

Володкевич з притаманною йому глибиною встановив причини й витоки схоластичного підходу в педагогіці в цілому, і у викладанні геометрії зокрема. Це і певна, на якомусь етапі історичного розвитку цілком виправдана традиція, і прагнення викладати по Евкліду й доводити геть усе, крім аксіом: і що всі прямі кути рівні, і що коло має лише один центр, і що найкоротша відстань між двома точками є по

прямій тощо. Він піддав подібний підхід гострій критиці з позицій сучасної і близької йому по духу реформаторської педагогіки. Він заявляв, що “система Евкліда є зовсім непридатною для педагогічних цілей”, що “виключно логічне викладання геометрії є пережитком схоластики” [3, 28-29].

Він наголошував на необхідності зв'язку викладання з життям, практикою, на врахуванні вікових і психічних особливостей учнів. Крім логічних міркувань, закликав “визнати за інтуїцією доказову силу” [3, 22]. Крім дедукції закликав широко користуватися й індукцією, особливо на початковому ознайомленні з геометричним матеріалом. Узагальнивши західний досвід, він обґрунтував необхідність і корисність пропедевтичного курсу геометрії в молодших класах, що й було зроблено О. Астрябом.

Робота М. Володкевича не є суто методичним дослідженням проблеми викладання геометрії в середній школі. Вона містить достатньо глибокі й розгорнуті філософські й педагогічні роздуми, історичний екскурс. Цікава вона й своїми відступами й деталями, зокрема, про місце математики в системі шкільних предметів і зв'язок між ними, про математичні здібності, про психологічний погляд на геометричні доведення, про шкільну математику з точки зору класичної й реальної освіти, реформаторської педагогіки тощо.

М. Володкевичем було багато зроблено і в методиці викладання фізики, головним чином, при розробці й запровадженні курсу практичних занять з цього предмета. “Такий курс, – доповідав він 1 січня 1910 р. на розширеному засіданні Московського товариства розповсюдження природничо-наукових знань, на якому також були присутні учасники XII з'їзду російських природодослідників і лікарів, – дозволив би учню самому побудувати на підставі свого власного досвіду всю будову фізики в її основних рисах...” [4, 3]. Разом з сином М. Володкевич 1910 р. випустив курс практичних занять з фізики для середніх навчальних закладів. У цьому посібнику вони анонсували книгу, яку готували до друку: “Методичні зауваження до постановки практичних занять з фізики в середній школі” [2, III]. Володкевичі висунули вимогу про те, що для шкільних потреб повинні бути свої прилади, “по можливості простої й дешевої конструкції й мати разом з тим точність, достатню для навчальних завдань” [2, IV]. Досить багато таких приладів спеціально для лабораторних робіт було сконструйовано самими Володкевичами [14, 30]. Весь цей курс містив понад сто робіт. Деякі з них були схожими й відрізнялися за складністю виконання й похибкою вимірювань.

Необхідно зазначити, що педагогічні й методичні ідеї видатного методиста не носили суто теоретичний характер, усі вони проходили апробацію в стінах училища Володкевичів.

Виступаючи за зв'язок навчання з практикою, з життям, за впровадження лабораторних і практичних робіт при вивченні курсів наук, Володкевичі не могли не запровадити їх у своєму училищі. Пропедевтичний курс фізики IV кл. училища містив 12–15 робіт, які, головним чином, полягали в основних вимірюваннях (лінійних розмірів тіл, маси, об'єму, густини тощо). При їхньому виконанні використовувалися знання з наочної геометрії, алгебри. Систематичний курс V і VI класів охоплював традиційні теми: механіку, теплоту, властивості рідин і газів, звуку й світла, електрику й магнетизм. Протягом року учениці виконували близько 20 робіт, а за весь курс – близько 75 [4, 5–6].

Практичні роботи з природознавства, починаючи з молодшого підготовчого і закінчуючи II класом, становили перший концентр, який мав пропедевтичний характер. У підготовчих класах діти майже виключно спостерігали за рослинами й тваринами, яких приносили до класу або які тут жили певний час (кролик, білка, їжак, черепаха, птахи тощо). Міжпредметні зв'язки в училищі використовували досить широко. Так, у підготовчих класах ці “уроки природничої історії й російської мови поставлені в тісний зв'язок і знаходяться в руках однієї вчительки” [6, 9]. Після спостережень, учителька бесідувала з дітьми з приводу побаченого, допомагала їм сформулювати описи для письмового занотовування або лише формулювала питання, а відповіді діти писали самостійно. Поступово роботи ускладнювалися [6, 10]. У першому класі 1908–09 н. р. дітям пропонувалося виконати 12 робіт про захист рослин від тварин (колючки, запах, смак), про рослини й рибки акваріуму, про властивості повітря, води й ґрунту. У другому класі список містив 18 робіт про пророщування насіння, будову деревини, квітки, опис рослин, листків, плодів, одержання кисню, вуглекислого газу, знаходження об'ємів і густин тіл, гірські породи, кристали, дифузю [6, 11–12]. Систематичний курс природничої історії у III кл. містив ботаніку, у IV і V кл. – зоологію і в VI – фізіологію людини й тварин [6, 9]. Цей курс передбачав широке використання мікроскопів. У IV кл. діти вже займалися анатомуванням безхребетних і хребетних тварин [6, 14]. Ці роботи мали продовження в гуртках, підготовці рефератів, публікацій в учнівських журналах.

В училищі Л. Володкевич відводилося якомога менше місця механічному запам'ятовуванню. Натомість акценти робилися на інших видах розумової діяльності. Навчання з книжки у молодших класах майже не практикувалось і лише у старших класах ставало домінуючим.

Домашніми завданнями молодші школярі не переобтяжувались, основна робота виконувалася на уроці. Для розвитку інтересу в дітей до навчальних предметів навчання проводилося максимально наочно, демонструвалися колекції, картини, досліди, організовувалися численні екскурсії. Часто на подібні екскурсії до музеїв Києва дітей водила сама Людмила Володкевич.

Микола Володкевич написав ряд книжок з методики викладання математики, природничих дисциплін, розробив курс практичних занять з фізики. Ці книжки не втратили наукового значення й сьогодні. У них наголошувалося, що навчання повинно бути посильним для учнів. Адже при відсутності зовнішнього примусу діти б не робили непосильної роботи. Крім того, подібне мало б ряд негативних виховних моментів. Чільне місце відводилося практичним роботам учнів: письмовим при вивченні гуманітарних предметів, дослідним при вивченні природничих. Виконання цих робіт повинно було сприяти розвитку самодіяльності учнів. В училищі виключалися будь-які засоби зовнішнього впливу: покарання, нагороди й оцінки. На думку Володкевичів, ці засоби обмежували внутрішню самодіяльність учнів. Крім того, зовнішній вплив вихователів – шкільних та домашніх – рано чи пізно закінчувався, тому головним вважалася самодіяльність та самодисципліна. Оцінки замінювалися характеристиками учнів з кожного предмету. Відсутність оцінок не знижувала інтересу дітей до навчання, інтенсивності їхньої навчальної праці. Всіма заходами училище намагалося викликати в учнів усвідомлення того, що розвивати себе всебічно є їхнім обов'язком і що викладачі є для них лише доброзичливими помічниками у справі їхнього самовдосконалення. Училище намагалося також пробудити ініціативу учениць. Сприяння випуску класних учнівських журналів розглядався і в цьому аспекті.

Володкевичі постійно й наполегливо працювали над піднесенням педагогічної майстерності викладачів, створенням колективу одноступенів, нагромадженим роками досвідом охоче ділилися з педагогами Києва. Свою роботу в училищі здійснювали у тісній взаємодії з батьківським активом. Практикувалися взаємовідвідування уроків викладачами та відвідування уроків тими, хто готувався до педагогічної діяльності, проведення періодичних нарад педпрацівників та батьків учнів. М.Володкевич був ініціатором утворення методичних об'єднань викладачів комерційних училищ м. Києва [15, 7]. Намагаючись оптимізувати й активізувати навчально-виховний процес, в училищі постійно впроваджували якісь новації: організовували київський міський дитячий кінематограф [17, 46], робили перші найпродуктивніші уроки трохи довгими, а останні – коротшими, серед уроку проводили фізкультхвилинку тощо [16, 82]. 1913 р. М.Володкевич

був нагороджений великою золотою медаллю Всеросійської виставки у м. Києві за багаторічну педагогічну діяльність. Черговою великою золотою медаллю було нагороджено й саме училище Л.Володкевич [12, 6].

М. Володкевич був одним із найяскравіших педагогів-реформаторів початку ХХ ст., він мав величезний вплив на розвиток педагогічної думки і середньої освіти не лише України, але й усїєї Російської імперії. Його ім'я має зайняти належне йому місце в пантеоні класиків української педагогіки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Володкевич Н.Н. Алхимия и алхимики // Мир Божий. – 1899. – №9-1019. Володкевич Н. Задачи педагогической деятельности. О принципах, которые должны быть положены в основу преподавания естествознания в средней школе. – К.: Тип. С.Кульженко, 1905. – 74с.
2. Володкевич Н.Н. Курс практических занятий по физике для средних учебных заведений. – СПб – К., 1910. – 224с.
3. Володкевич Н.Н. К вопросу о реформе преподавания математики. – СПб– Киев: Сотрудник, 1910. – 60 с.
4. Володкевич Н. О практических занятиях по физике в средней школе. – М.: Тип. Мос. университета, 1911. – 15 с.
5. Володкевич Н. О реальном направлении преподавания математики в связи с жизненными и научными фактами // Труды I всероссийского съезда преподавателей математики. – СПб, 1913. – С. 97–122.
6. Володкевич Н.Н. О практических занятиях по естествознанию в средней школе. – М.: Тип. Мос. университета, 1911. – 16 с.
7. Гур'янова О.В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 – 1920рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Кіровоград, 2007. – 178 с.
8. Дічек Н. Новаторська педагогічна діяльність О.М.Астряба у Київському приватному жіночому комерційному училищі // Рідна школа. – 2004. – №9. – С. 64–66.
9. Памятная книжка (первая) женского коммерческого училища Л.Н.Володкевич. – К., 1906. – 172с.
10. Парменов К.Я. Химия как учебный предмет в дореволюционной и советской школе. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963. – 359с.
11. Постолатій В.В. Розвиток комерційної освіти в Україні (1804 – 1920 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 210с.
12. Список наград присуждённых и утверждённых экспонатам... Всероссийской ... выставки 1913г. в г. Киеве. – К.: Тип. Р.Шредера, 1914. – 34с.
13. Чабан М. Птахи з гнізда Придніпров'я. – Дніпропетровськ, 2005. – 440с.
14. Частное женское коммерческое училище Л.Н.Володкевич в Киеве: объяснительная записка к экспонатам училища на выставке...в СПб 1912г. – К.: Тип. Первой артели печатного дела, 1912. – 43с.
15. Протоколи нарад директорів київських комерційних училищ з питань позашкільного нагляду. – ф. 94, оп. 1, ч. III, спр. 2860, арк. 7. // Державний архів м. Києва.
16. Протоколи засідань педагогічної комісії. – ф. 203, оп. 1, спр. 2, арк. 1, 2, 4, 41, 43, 44, 46, 55, 75, 82, 84. // Державний архів м. Києва
17. Протоколи засідань педагогічної комісії. – ф. 203, оп. 1, спр. 81, арк. 1, 18, 25, 32–33, 37, 46, 51. // Державний архів м. Києва.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вдовенко Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія освіти (XIX – початок XX ст.), використання інформаційних технологій на уроках математики, особливості роботи з обдарованими дітьми та ін.

Гур'янова Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загально-технічних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія освіти (XIX – початок XX ст.), розвиток творчого потенціалу учнів на уроках технологій, інтерактивні технології та ін.

Постолатій Віталій Володимирович – кандидат пед. наук, доцент кафедри методик початкового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія освіти (др. пол. XIX – поч. XX ст.): історія комерційної освіти, реформаторська педагогіка та ін.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Мирослава ВЕЧІРКО (Кіровоград)

В статті розглянуто різні наукові підходи до проблеми професійного самовизначення, основні аспекти вітчизняних і зарубіжних концепцій професійного самовизначення особистості.

В статье рассмотрены различные научные подходы к проблеме профессионального самоопределения, основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального самоопределения личности.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, особистісне самовизначення, життєві перспективи.

Сьогодні все більш актуальними постають проблеми, пов'язані із пошуком шляхів, що підвищують ефективність системи підготовки майбутніх фахівців. В цьому контексті одним із важливих психолого-педагогічних напрямків залишається дослідження категорії професійного самовизначення, ключовою складовою якого є поняття "самовизначення", складне за змістом, воно стало предметом дослідження психологів, педагогів, соціологів, філософів.

Соціолого-педагогічний словник за редакцією В.Радула подає наступне тлумачення терміна «самовизначення» – це «процес, відносно самостійний стан соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до нього з боку оточення і суспільства» [12, с.22].

В Україні проблема професійного самовизначення стала активно вивчатися вітчизняними науковцями. Основна увага дослідників спрямована на вивчення проблем професійної орієнтації (Г.Балл), професіографії (І.Кравченко), вибору професії (О.Вітковська, О.Ігнатюк), соціально-професійного становлення особистості (В.Радул, В.Кушнір),

життєвих перспектив в контексті професійного самовизначення (Є.Головаха), проблем взаємозв'язку особистісного та професійного самовизначення (М.Чобітько), особистісного і професійно-педагогічного розвитку майбутніх вчителів (Г.Балл, І.Бех, А.Малихін), психологічних аспектів професійного самовизначення особистості (Г.Костюк).

Нині є різні підходи до розуміння суті професійного самовизначення. Значущість діяльності суб'єкта в самовизначенні, його активності, особистій позиції в умовах вибору розкривається в роботах К.Абульханової-Славської, Л.Божович, М.Гінзбурга, С.Рубінштейна та інших науковців, що досліджують психологічний аспект професійного самовизначення. Зв'язок самовизначення із входженням молоді в соціальні інститути та різні сфери життєдіяльності розглядається в роботах Б.Ананьєва, Є.Головахи, В.Журавльова, В.Полякова та ін. Фактори, що впливають на успішність процесу самовизначення в сучасних умовах, описані Є.Клімовим, І.Коном, М.Пряжніковим, С.Чистяковою та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін "самовизначення" використовується для позначення процесу дорослішання людини, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії, своєї думки стосовно факту, події, тобто для характеристик осмисленої та цілеспрямованої діяльності людини, що врешті-решт приводить до досягнення поставленої мети, дослідники так чи інакше, пов'язують самовизначення людини з процесом вибору ним власної позиції, свого життєвого шляху.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були розроблені С.Рубінштейном, він розглядає проблему самовизначення у зв'язку із дослідженням життєвого шляху людини в контексті концепції детермінації, у світлі висловленого ним принципу – зовнішні причини діють крізь внутрішні умови, тобто виявляється активна природа внутрішніх умов. Він показав, що проблема самовизначення не може бути вирішена у відриві від проблеми взаємовідносин людини з навколишнім світом, бо відношення людини до самої себе залишається ключовим моментом в розумінні феномену самовизначення і в значній мірі залежить від його відношення до оточуючих та оточуючих до нього [11, с.382]. З цією позицією С.Рубінштейна тісно взаємопов'язана концепція Л.Виготського, згідно якої процеси людської психіки складаються на основі психічних, міжособистісних стосунків. Л.Виготський аналізує процес входження дитини в нові соціальні ситуації і процес формування в них певного ставлення до суспільного оточення: зароджуючись у безпосередніх соціальних контактах дитини з дорослими, вищі психічні функції з часом "врастають" у його свідомість [2, с.116]. У цих умовах розгортаються

процеси інтеріоризації соціальних норм і цінностей дитини, коли під час взаємодії з дорослими вона проходить ті форми і той шлях розвитку, який найкраще задовольняє перехід зовнішніх норм і вимог соціальнозначущої поведінки у внутрішній план його індивідуальної активності.

Відповідно до теорії Л.Виготського можна говорити про зовнішню і внутрішню детермінацію активності особистості, які складають діалектичну єдність. Положення Л.Виготського про особливу властивість свідомості – виступати фактором психічного розвитку і формувати цілісність і інтегральність особистості – для нас є дуже важливим, оскільки свідомість виступає умовою і проявом самовизначення, тобто "самовисування" і "саморегуляції" особистості.

Цю ідею всебічно розглядає у своїх роботах К.Абульханова-Славська, на її думку, людина не просто перетворює умови і обставини життя відповідно до свого внутрішнього світу, але і самостійно визначає свою життєву програму, свідомо конструює свою життєдіяльність. Значущість особистої позиції у визначенні власної стратегії життя, діяльності суб'єкта у виборі життєвого шляху, який визначається його власною активністю, як зазначає К.Абульханова-Славська, складає головний зміст самовизначення людини [1].

Аналіз наукових робіт в галузі професійного самовизначення дозволяє відмітити тенденцію розширення в трактуванні самовизначення від розуміння його як первинного вибору професії до розуміння суті професійного самовизначення як вибору себе в професії, як необхідного і важливого аспекту усього процесу професіоналізації особистості (Є.Клімов). В зв'язку з цим вказується на те, що вибір професії, на жаль, не може бути достатньо зрілим і остаточним в юнацькому віці, оскільки реалістичні уявлення про складну професійну діяльність можуть виникнути у людини тільки в процесі реального її виконання. Існує ряд показників, що розкривають суть процесу професійного самовизначення, до них відносяться: мотиви професійного вибору, професійно-ціннісні орієнтації і наявність індивідуального життєвого плану. Так, Є.Клімов виділяє три групи відокремлених у часі показників ефективності професійного самовизначення: а) успішність, реалістичність професійного вибору; б) задоволеність людиною зробленим вибором; в) "психофізіологічна ціна" за успішність вибору [5, с.87].

Якщо в психологічній літературі самовизначення переважно розглядається в "чистому вигляді" і розуміється як один з основних способів і необхідних умов соціалізації, то в педагогічних дослідженнях, як правило, самовизначення молоді розглядається як неперервний процес, який коливається і в якому відбувається перехід до різних сфер: професійній діяльності, спілкуванню, самосвідомості, а в контексті

професійного самовизначення – це процес засвоєння професійних знань, набутих професійних умінь і навичок, засвоєння нових видів навчальної і трудової діяльності.

У педагогічній літературі самовизначення наділяється ознакою, що вказує на зв'язок із певними сферами життєдіяльності і стосунків і тоді ми говоримо про життєве, соціальне, професійне, релігійне самовизначення особистості. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити різні види самовизначення людини : ціннісне (К.Абульханова-Славська, А.Асмолов, Є.Головаха), моральне (Л.Божович, Н.Зотов), соціальне (М.Рожков), культурне (Н.Крилова), економічне (А.Журавльов) професійне (Є.Клімов, М.Пряжніков, С.Чистякова).

Вчені, аналізуючи теоретичні джерела, говорять про тенденції використання поняття "самовизначення" в широкому діапазоні – від прийняття життєвоважливих рішень до самостійних одноразових вчинків. Особливе значення надається поняттям "життєве", "особистісне", "професійне" самовизначення, кожне з яких відбиває різне явище. Співвіднесеність цих категорій стало предметом дослідження М.С.Пряжнікова, О.Ю.Пряжнікової, які стверджували, що "професійне і особистісне самовизначення мають дуже багато спільного, а у вищих своїх проявах вони майже зливаються» [10, с.328], проте М.С.Пряжніков розглядає "особистісне самовизначення як вищий прояв життєвого, коли людині вдається дійсно стати хазяїном ситуації і всього свого життя"[9, с.23]. Принциповою відмінністю цих категорій вчений називає те, що в особистісному самовизначенні "людина не просто "оволодіває роллю", а створює нові ролі і в деякій мірі навіть займається соціально-психологічною нормотворчістю... це знаходження самобутнього "образу Я", постійний розвиток цього образу і ствердження його серед оточуючих людей"[9, с.23].

Таким чином, життєве самовизначення – це вибір способу життя, життєвого стереотипу, де професія є лише засобом для побудови певної стратегії життя. Особистісне самовизначення – визначення особистості відносно вироблених в суспільстві і прийнятих даною людиною критеріїв становлення особистості і подальша дієва реалізація себе на основі цих критеріїв.

Професійне самовизначення – визначення людиною себе відносно вироблених в суспільстві і прийнятих цією людиною критеріїв належності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола, обмеження себе деяким колом професій. Так, І.Кон відзначає, що професійне самовизначення є самообмеження. Вибір професії робить людину чимось визначеним, але це одночасно і відмова від багатьох інших видів діяльності і професій [6, с.145-155].

У психолого-педагогічних дослідженнях самовизначення розглядається із позиції ціннісно-змістовного підходу. Будучи найважливішим елементом самовизначення, ціннісні орієнтації, життєві плани і цілі, як вважає Є.Головаха [3, с.112], роблять акцент на самодетермінації особистості, її орієнтації на майбутню життєву перспективу. При цьому слід враховувати наявність у людини ієрархії життєвих цінностей (матеріальна забезпеченість, робота, сім'я, здоров'я, відпочинок, творчість та ін.). Тут важливо відзначити, що процес самовизначення відбувається ефективніше, коли людина шукає особистісні смисли свого існування, визначає своє ставлення до суспільно-виробленої системи цінностей, тобто в основі самовизначення покладено особистісне самовизначення, що забезпечує орієнтацію у навколишньому світі, незважаючи на існуючі відмінності, професійне і особистісне самовизначення мають дуже багато спільного. Постійно підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя, він пише: "Суттю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і усієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації" [9, с.17].

У зарубіжній психолого-педагогічній школі поняття професійного самовизначення тісно пов'язане з поняттям кар'єри. Починаючи з 50-х років однією з відомих є концепція "професійної зрілості", розроблена Д.Сьюпером. Вибір професії він розглядає як подію, а сам процес професійного самовизначення (побудови кар'єри) - як вибори, що постійно чергуються. У основу всього він ставить "Я-концепцію" особистості як відносно цілісне утворення, що поступово змінюється по мірі дорослішання людини [9, с.15-16; 8, с.110-122]. Із його точки зору, індивід повинен обирати професію з урахуванням свого образу "Я", інтелекту, спеціальних здібностей, інтересів, цінностей особистості, рис особистості, потреб; відношення до праці, роботи і професії [16, с.508-512].

За кордоном найбільшу популярність набула модель Дж.Голланда [14], де дослідник поєднує особистісні типи і види професійного середовища (співпадання типів з середовищем забезпечує успіх і задоволення діяльністю). Він пропонує шкалу пристосування різних типів особистості до різних професійних середовищ, зобразивши її схематично у вигляді шестикутника, кожен з кутів якого означає один з шести типів особистості і середовища : реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємницький і артистичний [7, с.158-164]. Е.Зеєр модифікував шестикутник Дж.Холланда в таблицю [4, с.52-54], де показав зв'язок типу особистості і типу професійного середовища.

Проблему активності особистості в процесі професійного самовизначення досліджує А.Маслоу, у своїй концепції професійного розвитку він виділяє в якості центрального поняття самоактуалізацію – як прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значимій для себе справі [15]. Детально концепція А.Маслоу представлена в монографії Хьелл Л., Зіглер Д. "Теорії особистості" в розділі "Гуманістичний напрям в теорії особистості : Абрахам Маслоу" [13].

Таким чином, аналіз вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних досліджень з проблем професійного самовизначення дозволяє зробити висновок, що вчені розглядають цю категорію як складний динамічний процес пізнання самого себе і пошуку можливостей самоздійснення, а також самостійний особистісний процес розвитку вільної, самоцінної людини, яка визначається активністю самої особистості, її здатністю до цілеспрямованих змін, побудови своєї діяльності, її перетворення і розвитку.

Дослідники, розглядаючи співвіднесеність життєвого, особистісного та професійного самовизначення, дійшли висновку, що життєве самовизначення більш загальне поняття, яке включає в себе особистісне самовизначення, яке, в свою чергу, є загальним поняттям для професійного самовизначення. Життєве, особистісне та професійне самовизначення, як мета, процес і результат є внутрішньоособистісними утвореннями.

Аналіз сучасного стану проблеми дозволив зробити висновок, що людина, яка самовизначилася – це висококваліфікований, соціально і особистісно стійкий, конкурентоздатний, внутрішньо цілісний, мобільний, фахівець, який самореалізувався і має здатність до адаптації як уміння обрати вірні способи існування в умовах життя і праці, що постійно змінюються, зберігаючи свою активну позицію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психологических функций // Собрание соч.: в 6-ти томах. Т.3. – М., 1983. – 328 с.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И.Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004, - 192с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала // Избранные психологические труды / Е.А.Климов. – М.: Образование, 2003. – 345 с.
- 6.Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. - М: Просвещение, 1989, 255 с.
7. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии.-1989.-№5.-С.158-164.

8. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е.Сьюпера//Вопросы психологии.-1975.-№5.-С.110-122.
9. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Ин-т практ. Психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
10. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
11. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М.: РАН, Ин-т психологии, 1997. – 463 с.
12. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В.Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304с.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – Изд. 2-ое. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.
14. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice.// J. Appl. Psychol. – 1968. – Vol.52, №1.
15. Maslow A.H. Motivation and personality. – Second Ed. – New York e.a.: Harper&Row, 1970. – 369 p. – Bibliogr.: P. 329-353. – Ind.: P.355-369.
16. Super D.E. Synthetic: Or is it distillation// The personnel and guidance journal. – 1983. – Vol.61, №8. – P.508-512

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вечірко Мирослава Сергіївна – аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема професійного самовизначення.

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Лариса ГАРБУЗЕНКО (Кіровоград)

Розглянуто сутність когнітивного компоненту компетентності як системи знань та розвинутих пізнавальних процесів, що кожний зокрема і всі разом забезпечують пізнання. Метою досягнення визначених цілей обрано декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування художньо-естетичної компетентності. Розглянута технологія процесу формування художньо-естетичної компетентності, яка містить такі етапи: підготовчий, ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-пізнавальний, художньо-творчий, діяльнісно-творчий. Охарактеризовано основні моменти формування когнітивного компоненту художньо-естетичної компетентності на інформаційно-пізнавальному етапі. Окреслено, що на інформаційно-пізнавальному етапі формуються теоретичні знання, як концептуальний засіб, розвивається емоційно-чуттєва сфера та мислення, розвивається мотивація до власної художньо-естетичної діяльності.

Рассмотрена сущность когнитивного компонента компетентности как системы знаний и развитых познавательных процессов, который каждый в отдельности и в совокупности обеспечивают познания. Целью достижения поставленных задач выбрано декоративно-прикладное искусство как средство формирования художественно-эстетической компетентности. Рассмотрена технология процесса формирования художественно-эстетической компетентности, которая состоит из следующих этапов: подготовительный, ценностно-ориентационный, информационно-познавательный, художественно-творческий, деятельностьно-творческий. Охарактеризовано основные моменты формирования когнитивного компонента художественно-эстетической компетентности на информационно-познавательном этапе. Очерчено, что на информационно-познавательном этапе формируются теоретические знания, как концептуальное средство, развивается эмоционально-чувственная сфера и

мышление, развивается мотивация к собственной художественно-эстетической деятельности.

Ключові слова: художньо-естетична компетентність, декоративно-прикладне мистецтво, підготовка майбутнього вчителя.

В умовах демократизації, духовного відродження українського народу активізується проблема духовного відродження, переосмислення естетичного розвитку особистості. Одночасно в умовах ринкової економіки активізуються технократичні тенденції, що призводить до певного нівелювання культури особистості, заперечення естетичного начала у багатьох сферах життя людини. Перешкодою на шляху руйнівних процесів мають стати основні культурні цінності суспільства, що є базою для естетичного розвитку особистості як об'єктивного процесу набуття людиною якостей і властивостей естетичного суб'єкта. Цей розвиток повинен відбуватися, у першу чергу, під дією цілеспрямованих зусиль суспільства, вихователів, які формують багату духовну сферу підростаючого покоління.

Отже, майбутній педагог повинен бути компетентним, щоб здійснювати цей складний процес, забезпечуючи ефективний вплив із врахуванням позитивних та подоланням негативних факторів, об'єктивних та суб'єктивних умов життя особистості.

Питання мистецької освіти та підготовки фахівців відповідних дисциплін розглядали О.Н. Дем'янчук, Л.А. Кондрацька, Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, В.О. Радкевич, О.П. Рудницька, О.П. Щолокова та ін. Шляхи фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва висвітлено у працях М.А. Кириченка, І.М. Кириченка, С.В. Коновець, В.С. Кузіна, П.В. Лосюка, В.Ф. Орлова, В.М. Сироти, М.М. Ростовцева та ін. У контексті дослідження професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва вважаємо, що важливою складовою їх професійної компетентності є художньо-естетична компетентність, яку ми визначаємо як єдність теоретичної та практичної готовності. Вона дозволяє самостійно вирішувати цілі педагогічної діяльності вчителя образотворчого мистецтва: організації художньо-естетичної діяльності школярів, всебічного їх розвитку.

Відповідно у структурі художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми виділяємо такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, особистісно-розвивальний.

Метою пропонованої статті є визначення сутності когнітивного компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та пропозиція деяких шляхів його формування у процесі вивчення декоративно-прикладного мистецтва.

Основою когнітивного компоненту компетентності є система знань та розвинуті пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення), що кожний зокрема і всі разом забезпечують пізнання.

Стосовно художньо-естетичної компетентності майбутніх педагогів у структурі когнітивного компоненту ми виділяємо такі знання: основних естетичних понять; жанрів і видів мистецтва; особливостей створення в художньому творі художнього образу.

Обов'язковим елементом когнітивного компоненту є наявність психолого-педагогічних знань щодо створення умов та забезпечення естетичного розвитку особистості.

Знання вчителя визначають, як його кругозір, так і кругозір вихованців. На основі знань формуються переконання та естетичні погляди, які ми розглядаємо як систему логічно обґрунтованих суджень про прекрасне, потворне, величне й нище, трагічне й комічне, естетичне й художнє та ін., про твори мистецтва, що спираються на здобуті людством знання з цих питань. Ці погляди виражають усвідомлене естетичне ставлення людини до дійсності, особисту естетичну позицію кожного індивіда. Переконаннями ця система поглядів стає тоді, коли на її основі формуються звички, життєві принципи й виробляються риси характеру, воля, що постійно виявляються у всій життєдіяльності особистості.

Усвідомлене оволодіння естетичними нормами виступає інструментом регуляції практичної діяльності, в ході якої виникають естетичні почуття, які створюють емоційну наповненість життєдіяльності особистості.

Реалізація складних завдань естетичного розвитку підростаючого покоління неможлива без розвинутого естетичного сприймання самого вчителя, що характеризується здатністю людини виділяти в явищах дійсності й мистецтва процеси, властивості, якості, які пробуджують естетичні почуття.

Ефективним засобом формування художньо-естетичної компетентності, а разом з тим і предметом професійної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є мистецтво.

Розглядаючи питання про співвідношення мистецтва й життя, Л.С. Виготський вказує на виховне значення мистецтва із давніх часів. На основі психологічного дослідження впливу мистецтва він підсумовує: "Мистецтво є найважливішим осередком усіх біологічних і соціальних процесів особистості в суспільстві, ... воно є способом врівноваження людини зі світом у найкритичніші й найвідповідальніші хвилини життя. І це докорінно спростовує погляд на мистецтво як на прикрасу" [1, с. 135].

Естетичне освоєння світу відбувається завдяки мисленню образами, що забезпечує основні процеси: розкриття естетичної цінності предмета,

емоційне реагування на неї, прагнення до естетичної досконалості предмета. Тому важливо розвивати художньо-образне мислення майбутніх фахівців. Проте у процесах сприйняття прекрасного, а особливо у процесах творення за "законами краси" бере участь і теоретичне мислення: знання про суть предмета, про його властивості сприяють створенню більш глибокого образу. У той же час набуття образних вражень у процесі пізнання сприяє швидкому засвоєнню понять, робить знання життєвими, неформальними. Щоб образ предмета був істинним, у ньому повинні бути зафіксовані загальні й специфічні ознаки, а асоціація має бути точною, об'єктивно виправданою. Тому у процесі формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва важливо ознайомити студентів із поняттям "художній образ" та способами його творення засобами певного виду мистецтва.

У нашому дослідженні метою досягнення визначених цілей ми обрали декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування художньо-естетичної компетентності. Засоби декоративно-прикладного мистецтва є фактом, який може викликати стійкий пізнавальний інтерес до національної культури. За допомогою нього безпосередньо виражалися думки, почуття, уявлення та традиції народу, краса української природи.

На основі вивчення мистецтвознавчої, педагогічної літератури, а також результатів експериментального дослідження нами були визначені складові когнітивного компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва із врахуванням специфіки декоративно-прикладного мистецтва України. Зокрема, передбачається оволодіння майбутніми учителями такими знаннями: про етапи розвитку українського декоративно-прикладного мистецтва; про види і жанри декоративно-прикладного мистецтва; про творчість професійних художників і народних майстрів декоративно-прикладного мистецтва, про народні художні промисли України; техніки та технології виготовлення творів декоративно-прикладного мистецтва; морально-естетичного змісту, колориту творів декоративно-прикладного мистецтва; етимології термінів декоративно-прикладного мистецтва; про значення та роль творів декоративно-прикладного мистецтва у розвитку особистості; обізнаність із сучасними теоріями впливу мистецтва на розвиток особистості; обізнаність із сучасними технологіями, формами і методами виховання підростаючого покоління.

Розглядаючи декоративно-прикладне мистецтво, українську національну культуру як базу у процесі формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва нами розроблена технологія цього процесу, що містить такі етапи:

підготовчий, ціннісно-орієнтаційний, інформаційно-пізнавальний, художньо-творчий, діяльнісно-творчий.

Розвиток знань та пізнавальних процесів, що є складовими когнітивного компоненту відбувається на всіх етапах запропонованої технології але найбільш повно здійснюється на інформаційно-пізнавальному. Зупинимось на деяких моментах формування когнітивного компоненту художньо-естетичної компетентності саме на інформаційно-пізнавальному етапі.

У процесі організації педагогічного процесу на цьому етапі ми враховували такі закономірності та їх наявність: культурологічна позиція, згідно з якою твори мистецтва є втіленням специфічної інформації та узагальнення художньої свідомості певної історичної епохи; художньо-естетичні знання та їх розвиток у студентів в залежності від педагогічної інтерпретації художньої культури, спрямованої на усвідомлення комплексної взаємодії мистецтв; зміст діяльності який залежить від культурологічних знань, обумовлених: аксіологічною функцією; ціннісна функція, яка характеризується знаннями які є основою творчої діяльності студентів; евристична функція, котра регулює загальнохудожні знання і самостійну творчу діяльність студентів в галузі сприйняття, аналізу та інтерпретації художніх творів; просвітительська і комунікативна функція, які дозволяють спілкуватися із студентами засобами мистецтва.

На інформаційно-пізнавальному етапі формуються теоретичні знання, як концептуальний засіб. Ми вважаємо, що для повноцінного художнього виховання, окрім основних знань, практичної діяльності (умінь, навичок), необхідні знання з історії розвитку і становлення декоративно-прикладного мистецтва, ознайомлення студентів з видатними діячами минулого (Д. Антонович, В. Щербаківський, В. Кричевський).

На нашу думку, необхідно розкрити поняття композиції, форми, кольору в декоративно-прикладному мистецтві, за допомогою яких студенти зіставлятимуть, аналізуватимуть, оцінюватимуть твори українського мистецтва.

Чимало уваги приділяється ознайомленню студентів із стилями, орнаментами, колірною гамою, напрямками, традиціями та історією розвитку народного мистецтва. При цьому широко використовуються засоби масової інформації, спеціальна література, журнали, зразки готових виробів, альбоми.

Доцільними, на нашу думку, є зустрічі з майстрами народного мистецтва. Головний педагогічний ефект таких зустрічей полягає у тому, що студенти з першоджерел переймаються романтикою і радістю творчого пошуку. Це є основою пізнавального запалу, який не лише

благодійно впливає на формування естетичних інтересів майбутніх учителів, а й стимулює і виховує їх як особистостей.

В спілкуванні з декоративно-прикладним мистецтвом через краєзнавчі музеї, виставки творів народних промислів, зустрічі з народними майстрами, значною мірою реалізується безпосередній зв'язок особистості з суспільством, відбувається пряме засвоєння його художніх норм, вимог, оцінок. Це приводить до певних якісних змін в художній свідомості, що пов'язано в житті людини зі зміною мікросередовища на макросередовище. Це, як правило, дає не тільки притік нової цінної інформації, а й сильний поштовх для внутрішнього розвитку особистості.

Завдяки проведенню бесід, організації сприйняття художніх творів із зображенням джерел декоративно-прикладного мистецтва відбувається розвиток художньої спостережливості, художнього бачення, зорової пам'яті і накопичення художніх знань.

Для естетичного сприймання творів декоративно-прикладного мистецтва необхідна спеціальна підготовка студентів, яка виражається в умінні відчувати красу й гармонію створеного. У ході педагогічної діяльності естетичні властивості об'єкта через сприймання викладача передаються, трансформуються в певний вид естетичних суджень майбутніх учителів. Необхідно виділити три основні аспекти дій педагога: а) актуалізація, інтеграція, а також озброєння студентів новими поняттями, необхідними для адекватного сприймання, розуміння творів мистецтва; б) детальний аналіз спонтанних і конвенційних (умовних) асоціацій, які виникають у процесі сприймання художнього твору майбутнім учителем і впливають на його афективну сферу; в) опис характеру чуттєвого впливу об'єкта на спостерігача. Щоб сформувати у студентів таке ж естетичне ставлення до об'єкта, як і в викладача, необхідно апелювати до досвіду майбутніх учителів у різних сферах.

Реалізація принципу послідовності і наступності у засвоєнні нового матеріалу потребує логічного зв'язку різних елементів матеріалу, формування знань, вмінь і навичок у певному порядку.

Необхідність послідовного засвоєння змісту навчально-виховних занять має відобразитись в логічно стрункій програмі, в якій доцільно розкрити народні уявлення, повір'я стародавніх слов'ян, їх основні заняття, вплив та значення матеріальної культури у народних святах, особливості становлення та розвитку народних промислів, їх естетичні функції; акцентувати увагу на стилях спілкування та правилах поведінки.

Впродовж цього етапу проглядається необхідність використання різних специфічних форм впливу на особистість майбутнього вчителя: колективних, групових, індивідуальних. Знайомлячи студентів з побутом українського народу, його світоглядом, створюється не лише ситуація

пізнання та усвідомлення значущості національної культури, але й необхідність обговорення цих питань, формування поглядів, смаків, ідеалів. При вивченні тем, пов'язаних із становленням та розвитком народних промислів українців, студенти встановлюють закономірності, покладені в основу виготовлення народних виробів, розкривають особливості технології гончарної, ткацької та інших справ.

Разом з цим необхідно створювати такі навчально-виховні ситуації, які б стимулювали пізнавальну діяльність на позитивному почуттєво-емоційному тлі. Добираючи їх, необхідно врахувати коло захоплень, місце мешкання, проблеми, близькі студентам. Наприклад: запропонувати ідею виготовлення подарунка – оберегу для друга, який щойно вступив до педагогічного університету. Сутність подарунка повинна відображати інтереси, проблеми майбутнього вчителя, з використанням виражальних особливостей місцевості, де він мешкає. Виконання цього завдання дає змогу використовувати здобуту інформацію, систематизувати і порівнювати, виділяти домінуюче над другорядним.

Інформаційно-пізнавальний етап знаходить своє відображення і в процесі науково-пошукової роботи, метою якої є залучення майбутніх учителів до самостійної роботи, в зборі інформації про український народний побут, де відбувається вибір та систематизація видів декоративно-прикладного мистецтва щодо даної теми. При цьому студенти йдуть від загального до окремого. Найперше, фіксуються основні ідеї. Потім конкретизуються деталі, визначається основний напрямок дослідження. Наступний крок деталізує частково-пошукові завдання і орієнтує на різноманітні види діяльності.

Отже, інформація, що є складовою когнітивного компоненту художньо-естетичної компетентності, яка потрапляє до мозку через органи відчуття, певним чином засвоюється і переробляється особистістю. На основі позитивних почуттів розвивається інтерес до народної культури, який майбутній фахівець прагне задовольнити через знайомство з різноманітними джерелами. Накопичення певної інформації, розвиток емоційно-чуттєвої сфери та мислення є основою для формування ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, розвитку мотивації до власної художньо-естетичної діяльності та залучення до неї вихованців. Тому перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні сутності інших компонентів художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та розробці шляхів формування кожного зокрема та їх єдності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л.С. Психология искусства: монография / Лев Семенович Выготский. – М.: Лабиринт, 2008. – 350с.

2. Зязюн І.А. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посібник / Іван Андрійович Зязюн, Наталія Євгенівна Миропольська, Людмила Олександрівна Хлебнікова, Станіслав Петрович Свид, Світлана Володимирівна Коновець / Інститут змісту і методів навчання. – К., 1998. – 153с.

3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол / АПН України; Інститут проблем виховання. – К.: Промінь, 2006. – 432с.

4. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія / Валерій Федорович Орлов / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти / І.А. Зязюн (заг.ред.). – К.: Наукова думка, 2003. – 263 с.

5. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів / Інститут змісту і методів навчання; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / О.П. Рудницька (ред.) – К., 1998. – 183с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гарбузенко Лариса Володимирівна – ст. викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті визначається роль і сутність музично-виконавської компетентності в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Музично-виконавська компетентність розглядається як інтегративна професійно значуща якість майбутнього фахівця, яка визначається художньо-інтерпретаційними компетенціями у різних видах музично-виконавської діяльності

В статтє определяется роль и сущность музыкально-исполнительской компетентности в структуре профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Музыкально-исполнительская компетентность рассматривается как интегративное профессионально значимое личностное качество будущего профессионала, которое определяется художественно-интерпретационными компетенциями в разных видах музыкально-исполнительской деятельности.

Ключові слова: музично-виконавська компетентність, художньо-інтерпретаційний процес, художньо-інтерпретаційні вміння, комплексно-інтеграційна технологія, педагогічні умови, майбутні вчителі музики.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільно-економічній сфері нашої держави на сучасному етапі, входження України в світовий освітній простір детермінує інноваційні процеси в сфері освіти, переорієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки на європейські стандарти.

У зв'язку з цим посилюються вимоги не тільки до професійного зростання вчителя, а й до його особистісних якостей, що виявляються в здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, бути готовим до перманентних змін, самостійно набувати компетенцій згідно з обраним фахом, визначати особистісні способи творчої самореалізації,

саморозвитку, самоосвіти й самоствердження в професійній кар'єрі й життєдіяльності.

Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості вчителя мистецьких дисциплін, його здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та світоглядними позиціями, набувати вмінь володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу.

Концепція науково-мистецької парадигми спрямована на виховання в особистості ціннісного ставлення до дійсності загалом та мистецтва зокрема, розвиток художньої свідомості й компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні в процесі сприймання та інтерпретації мистецьких творів і практичної художньої діяльності (Л.Масол).

Це положення значно актуалізує проблему фахової підготовки майбутніх учителів музики, які засобами музично-виконавської діяльності впливають на внутрішній світ учнів, розвивають їхні особистісні якості, виявляють творчі здібності, стимулюють потребу в духовному самовдосконаленні.

Аналіз стану музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців уможливив виявити ряд суперечностей, які мають місце в процесі професійного становлення майбутніх учителів музики, а саме:

- між сучасними вимогами до музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців, котрі мають прагнути до творчого самостійного пошуку, самореалізації й самовираження, та традиційним змістом навчання, що спрямований на надання певної сукупності знань та вмінь;

- між рівнем сформованості музично-виконавської компетентності що необхідний для успішного здійснення музично-виконавської діяльності та її наявним рівнем музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики;

- між необхідністю застосування новітніх технологій в процесі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики та превалювання традиційних форм та методів навчання, що не відповідають вимогам сьогодення.

Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності, яка в складній інтегративній структурі професійно-педагогічної діяльності вчителя музики є ключовою.

Постановка завдання. Розкрити роль і сутність музично-виконавської компетентності в структурі фахової підготовки, визначити критерії та показники сформованості досліджуваного феномену,

обґрунтувати педагогічні умови та здобуті результати формування музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Проблеми компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів та викладачів різних фахів висвітлюється в наукових працях В.Безпалька, І.Беха, Н.Бібік, В.Бондаря, Л.Буєвої, Б.Гершунського, О.Дубасенюк, І.Зимньої, І.Зязюна, І.Єрмакова, О.Кононко, Н.Кузьміної, І.Лернера, А.Маркової, Л.Мітіної, М.Михайліченка, Н.Ничкало, І.Підласого, О.Пометун, В.Радула, О.Савченко, Г.Селевка, В.Семиченко, В.Сластьоніна, С.Сисоєвої, Г.Сухобської, В.Сухомлинського, Г.Тарасенко, Л.Хоружої, А.Хуторського, С.Шишова, В.Ядова.

У сфері середньої та вищої мистецької освіти вдосконаленню процесу професійної підготовки вчителя присвячені праці Л.Арчажнікової, А.Болгарського, О.Дем'янчука, В.Дряпіки, А.Душного, І.Кевішаса, Л.Коваль, А.Козир, Л.Масол, О.Михайличенко, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалки, Л.Паньків, А.Растригіної, Л.Рапацької, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Сухомлинської, Г.Ципіна, О.Щолокової; праці з методики музичного виховання Ю.Алієва, О.Апраксіної, Т.Беркман, С.Гінзбург, Н.Гродзенської, Н.Єгіної, В.Шацької.

Проблеми музичного виконавства розкриваються в ґрунтовних працях відомих філософів і психологів: В.Басіна, М.Бахтіна, Л.Виготського, І.Кона, М.Кагана, О.Леонтєєва, В.Мазепи, С.Рубінштейна, Г.Щербакової та ін.; музикознавців: Б.Асаф'єва, Л.Баренбойма, А.Готсдінера, Г.Гофмана, Є.Гуренко, О.Костюка, Н.Корихалової, Б.Мазеля, К.Мартінсена, М.Медушевського, В.Назайкінського та ін.; педагогів: Л.Ауера, Г.Нейгауза, С.Смоленського, Б.Яворського.

Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема інструментально-виконавської, висвітлюються в наукових дослідженнях Л.Гусейнової, А.Зайцевої, Н.Згурської, В.Крицького, М.Михаськової, Т.Пляченко, Г.Саїк, О.Щербініної, Т.Юник; вокально-виконавської – Л.Дерев'яно, І.Шевченко, Н.Швець, Ю.Юцевич; диригентсько-хорової – А.Авдієвський, А.Болгарський, А.Козир, П.Ніколаєнко та ін.

Утім, проблема формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки ще не отримала достатнього теоретичного і практичного обґрунтування й не стала предметом окремого наукового дослідження, хоча для її конструктивного розв'язання в сучасній освітній парадигмі вже склалися необхідні передумови й набутий певний досвід щодо теоретичного та

практичного осмислення сутності, виявлення змісту, трактування основних понятійних дефініцій.

Вивчення стану сформованості музично-виконавської компетентності в освітній мистецькій практиці дає змогу констатувати, що ця проблема актуалізується як структурний компонент загальної освітньої парадигми, основною метою якої є формування в майбутнього фахівця здатності до самостійного проектування й творчого розв'язання професійних завдань у нових умовах сьогодення.

Стратегії розвитку мистецької освіти спрямовуються на проектування її змісту на засадах інтегративних моделей (предметної, міжпредметної, міжгалузевої), на розробку й упровадження новітніх особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій, що ґрунтуються на діалогічній взаємодії, творчому пошуку й визначенні перспективних цілей.

З огляду на це, компетентнісний підхід до музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики має ґрунтуватися на впровадженні інтегративних зв'язків між фаховими дисциплінами, у яких предметна галузь співвідноситься з різновидами музично-виконавської діяльності й має на меті вдосконалення художнього мислення, творчого потенціалу на засадах самостійного пошуку, спрямованого на творче самовираження майбутніх фахівців.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних учених (І.Бех, Т.Браже, В.Бондар, А.Вербицький, Е.Зеєр, І.Зязюн, І.Єрмаков, В.Дьомін, О.Кононко, В.Краєвський, Н.Ничкало, Є. Павлютенков, Дж.Равен, В.Радул, С.Русова, О.Савченко, В.Семиченко, В.Сластьонін, Л.Хоружа, А.Хуторський, В.Ядов) виявлено, що поняття «компетентність» розглядається в науковій літературі як інтегрована особистісна якість, що ґрунтується на знаннях і досвіді, вмінні самостійно та ефективно розв'язувати проблеми, критично мислити, аналізувати й адекватно оцінювати інформацію та навколишню реальність, виявляти індивідуальний стиль діяльності й мати певний творчий потенціал саморозвитку.

Педагогічні погляди на основоположне значення музично-виконавської діяльності в професійній підготовці майбутнього вчителя музики, аналіз наукової та методичної літератури (Л.Масол [3], О.Олексюк [5], Г.Падалка [7], О.Рудницька [6]) дало змогу визначити професійну компетентність майбутнього вчителя музики як системну, інтегровану якість, як здатність усвідомлювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті навколишньої дійсності, засвоювати й розуміти основні закономірності, жанрово-стильові особливості, володіти засобами художньо-виконавського втілення. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, підкреслює Г.Падалка, – означає мати

великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів [7, 38].

Професійну компетентність учителя музики науковці відносять до внутрішніх структурних компонентів педагогічної майстерності, яку визначають як сукупність професійної компетентності, педагогічних здібностей та педагогічної техніки, як «гармонійне поєднання його музичних знань, педагогічно спрямованої свідомості та психолого-педагогічного мислення» [4, 92].

Інтроекспериментальний пошук, пов'язаний з уточненням внутрішніх структурних компонентів поняття «музично-виконавська компетентність», аналіз філософської (В.Басін, І.Кон, М.Каган, О.Леонт'єв, В.Мазепа, С.Рубінштейн), психолого-педагогічної (Л.Виготський, О.Костюк), музикознавчої (Б.Асаф'єв, Г.Гофман, Є.Гуренко, Б.Мазель, К.Мартінсен, М.Медушевський, В.Назайкінський, Г.Нейгауз) й методичної літератури (Л.Арчажникова, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, А.Растрігіна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова) дозволили визначити поняття «музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя музики» як інтегровану професійно-значущу особистісну якість, що виявляється в здатності вчителя музики до художньої інтерпретації й творчого самовираження в різних видах музично-виконавської діяльності.

Аналіз різних підходів у галузі музично-педагогічної діяльності уможливив встановити, що музично-виконавська компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є ключовою, оскільки забезпечує здатність і спроможність майбутнього фахівця активно, відповідально й ефективно реалізовувати художньо-інтерпретаційні знання та вміння, професійні якості, музично-виконавський досвід, ціннісні орієнтації у подальшій педагогічній діяльності, надати їм особистісного сенсу й трансформувати в соціально-значущі компетентності.

Музично-виконавська компетентність учителя музики містить особистісні характеристики (здатність до емоційно-образного мислення, співпереживання, індивідуальна неповторність, творче самовираження, здатність до сценічно-діалогового спілкування, індивідуально-неповторний художньо-інтонаційний вимір, рефлексивність), котрі, заломлюючись через художньо-інтерпретаційні вміння, визначають спроможність майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної, самостійно-творчої, проектувально-презентативної діяльності й зумовлюють компетентнісний підхід до процесу музично-виконавської підготовки.

Музично-виконавська компетентність є динамічною інтегрованою системою, що складається із взаємопов'язаних компонентів – ціннісно-мотиваційного, когнітивно-знаннєвого, операційно-технологічного, самотійно-творчого, рефлексивно-оцінювального й передбачає: педагогічну спрямованість, розуміння інтерпретатором-виконавцем (інструменталістом, вокалістом, диригентом) сутності музичного твору, осмислення та осягнення його художньо-інтонаційного смислу; здатність до індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору, розвиненість асоціативно-образного мислення; володіння технікою художнього виконання, яка є складовою частиною адекватного художньо-інтерпретаційного процесу й характеризує вміння добору та володіння комплексом художньо-інтерпретаційних засобів музичної виразності, що загалом характеризує особистісне, індивідуально-неповторне ставлення виконавця-інтерпретатора до музичного твору; здатність творчо мобілізувати характерологічні вольові якості в процесі сценічно-виконавської діяльності, що акумулює в собі виконавську надійність, артистизм, експресію, силу волі; здатність емоційної реакції, демонстрації вмінь повторного емпатійно-художнього перевтілення; здатність до самотійної творчої діяльності: музикування (імпровізації), мистецтва творення (складання власних музичних творів); здатність до самотійної художньо-проектувальної діяльності (самотійно добирати й вивчати музичні твори, здійснювати інтеграційні зв'язки, створювати художні проекти, володіти вербальною й виконавською інтерпретацією); здатність до рефлексивно-оцінювальної діяльності, аналізу та самоаналізу, критичного мислення й адекватного судження, оцінки та самооцінки. Слушним є твердження Л.Масол, котре повною мірою стосується й професіоналізму вчителя музики. Вчена підкреслює важливість «авторської здатності» особистості, «спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізовувати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації» [3, 249].

На основі аналізу психолого-педагогічних праць з проблеми впливу середовища на особистість (Г. Балла, І.Беха, Л. Виготського, Г. Костюка, О.Леонтьєва, Л.Масол, О.Олексюк, О.Отіч, О.Пехоти, І.Підласого, А.Растрігіної, О.Савченко, В. Семиченко, І.Якиманської) основною педагогічною умовою виявлено створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання, котре зумовлюється специфікою музично-виконавської діяльності і є перспективним напрямком розвитку мистецької освіти, оскільки спрямовується на впровадження різноманітних форм діалогічного спілкування, партнерських стосунків і творчої взаємодії викладача та студента.

Діалогічність художньо-інтерпретаційної творчості зумовлює використання в процесі формування музично-виконавської компетентності індивідуально-диференційованого та варіативного підходів, які є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає урахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних характеристик і здібностей студентів, упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій, завдань різної складності, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання для самореалізації і самовираження студентів у музично-виконавській творчості, спрямованій на майбутню педагогічну діяльність.

Наступною умовою визначено забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь і набуття музично-виконавського досвіду студентами, має виконуватися систематично та підпорядковуватися певній меті й завданням.

Організаційно-педагогічною умовою визначено поетапне засвоєння студентами теоретичного й практичного навчального матеріалу, що надає можливість поступово ускладнювати й розв'язувати завдання, спрямовані на формування окреслених компонентів музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців: перший етап – ціннісно-орієнтаційний; другий етап – творчо-діяльнісний; третій етап – творчо-репрезентативний.

Основними методами, що впливають на розвиток структурних компонентів музично-виконавської компетентності є: метод музично-теоретичного аналізу, який ґрунтується на діалоговому, проблемно-діалоговому та варіативному принципах навчання, спричиняє активність студента в процесі художнього пізнання, полегшує розв'язання питання про драматургію виконання, позитивно позначається на формуванні когнітивно-емоційної сфери студента, спонукає до оригінальної інтерпретації твору, формує особистісно-індивідуальний інтерпретаційний стиль; метод художніх аналогій, , котрий передбачає порівняльний аналіз виконуваного твору з іншими, аналогічними до нього за своїм художньо-образним змістом, знаходження асоціативних зв'язків за спільністю жанрово-стильових особливостей мистецьких творів (розкриття художньої картини світу, єдність світосприймання авторів, їхнього творчого методу, способу художнього пізнання, схожість засобів емоційно-образного вираження), забезпечує ефект емоційного «захоплення» художнім образом, впливає на діяльність музично-сенсорних систем, режим функціонування розумово-когнітивних процесів; метод художньо-творчих проєктів, який у процесі музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців набуває

особливого сенсу та змісту, оскільки спрямовується на формування та виявлення індивідуальної неповторності кожного студента, міри його творчої спрямованості, музично-виконавського досвіду, самостійності, самореалізації і самовираження в різних видах музично-виконавської творчості й відповідно до специфіки музично-виконавської діяльності вчителя музики виявляється як у процесі духовного, виконавського, так і в процесі його проектування в контексті певної теми уроку, його змісту, передбачає володіння вміннями здійснювати інтегративні зв'язки, знаходити й використовувати цікавий матеріал, що уможливорює різнобічно й цілісно пізнати художнє явище та поняття.

Ці методи позитивно впливають на формування художньо-інтерпретаційних умінь студентів, сприяють вдосконаленню особистісно-духовної сфери майбутніх фахівців (здатності до емоційного співпереживання, сценічно-емпатійного перевтілення, рефлексії). Художньо-інтерпретаційні вміння є внутрішнім системоутворювальним фактором музично-виконавської компетентності. Вони мають складну інтегративну структуру й відповідно до визначених структурних компонентів музично-виконавської компетентності виявляються в різних видах музично-виконавської діяльності. Сформованість художньо-інтерпретаційних умінь визначає рівень музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

До таких умінь віднесено:

- уміння проектувати художній образ, здійснювати музично-теоретичний аналіз, інтеграційні зв'язки, добирати різновиди мистецтва за принципом художніх аналогій у процесі вивчення музичного твору;
- уміння володіти технікою художнього виконання;
- уміння володіти сценічно-вольовими якостями та мистецтвом сценічно-емпатійного перевтілення;
- уміння здійснювати самостійно-творчу діяльність (самостійно опрацьовувати й вивчати музичні твори, музикувати, імпровізувати, складати власні композиції, створювати художні проекти);
- уміння надавати адекватну оцінку та самооцінку, висловлювати власну думку та критичне судження.

Комплексно-інтеграційна технологія навчання спрямовується на розвиток самостійності художнього мислення, здатності до самостійного розв'язання творчих завдань на підґрунті набутого музично-виконавського досвіду, самовираження в різних видах музично-виконавської творчості й передбачає використання широкого спектру активних та інтерактивних методів навчання, традиційних та новітніх технологій, котрі використовуються в процесі викладання музично-виконавських, музично-теоретичних дисциплін і спецкурсу «Основи музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики» й

оптимально забезпечують процес формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики через виконання визначених педагогічних умов і сприяє формуванню виокремлених компонентів музично-виконавської компетентності.

Проведена дослідна робота не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання, пов'язані з удосконаленням музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя засобами сценічно-акторської майстерності; формування режисерських умінь у постановці видовищних заходів; дослідження психолого-педагогічних аспектів і специфічних особливостей професійно значущих музично-виконавських якостей майбутніх фахівців (здатності до емпатії, здатності до рефлексії, комунікативності, мобільності) та педагогічної технології їхнього формування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации : философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
5. Олексюк О. М. Музична педагогіка / Олексюк О. М. – К., 2006. – 188 с.
6. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1998. – 183 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ З ПОЗИЦІЇ ФРЕЙМОВОГО ПІДХОДУ

Жанна ГОРІНА (Одеса)

У статті уточнено методичний зміст терміна «фрейм» як одного зі способів подання стереотипної ситуації. Запропоновано дидактичні принципи і педагогічні умови реалізації фреймового підходу у ВЗО.

В статье уточнено методическое содержание термина «фрейм» как одного из способов представления стереотипной ситуации. Предложены дидактические принципы и педагогические условия реализации фреймового подхода в ВЗО.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, фреймовий підхід, міжкультурно-комунікативна компетентність.

Як відомо, когнітивний напрям останнім часом привертає все більшу увагу не лише фізіологів, психологів, антропологів, лінгвістів,

але й методистів (Г. І. Богін, О. М. Горошкіна, Т. К. Донченко, О. А. Кучерук, О. В. Любашенко, Н. Л. Мішатіна, А. В. Нікітіна). Слід зазначити, що перед будь-яким дослідженням у галузі когнітивного розвитку тих, хто навчається, стоїть чимало проблем: а) уточнення методичного змісту терміна «стратегія» (О. С. Ісерс, С. Д. Кацнельсон, К. М. Плиско, Н. І. Формановська); б) термінологічне розмежування й уточнення сутності понять «когнітивна стратегія», «комунікативна стратегія», «комунікативно-когнітивні вміння», «когнітивні стилі спілкування» стосовно сфери мовної освіти (Г. І. Богін, Г. В. Єйгер, О. В. Любашенко, К. Ф. Сєдов); в) побудова несуперечливої класифікації, особливо щодо тих стратегій, які можливо і необхідно виформувати в процесі оволодіння кожним з окремих компонентів комунікативної компетенції (О. М. Горошкіна, Т. К. Донченко, О. В. Любашенко, Н. Л. Мішатіна, А. В. Нікітіна, М. І. Пентиліук, С. О. Караман, Ю. І. Пасов); г) визначення ступеня варіативності когнітивного компонента залежно від комунікативного і пізнавального розвитку учнів / студентів у конкретному освітньому середовищі (С. І. Архангельський, В. В. Давидов, О. В. Любашенко).

Утім, передусім нагадаємо той факт, що зв'язок між мовною компетенцією і когнітивними процесами вперше був виявлений й описаний Н. Хомським. Історики науки, характеризуючи поняття «хомськіанська революція / переворот», зазвичай відзначають такі його прикметні риси:

–положення про творчий, креативний характер діяльності людини з мовою і потребу вивчати цей бік діяльності в усіх виявах;

–розгляд мови як феномену ментального, феномену людської психіки і свідомості, її розуму і мозку як особливої когнітивної здібності, що має вроджений характер;

–постулювання необхідності дослідження внутрішньо наявної системи ментальних репрезентацій мовного знання зі своїми специфічними одиницями та граматичними правилами [6, 69 -73, 191-194].

Отже, залишаючись у межах проблематики рідно-мовної освіти в запропонованій статті розглянемо лише основні поняття когнітивної науки, необхідні для здійснення започаткованого нами дослідження. Метою цієї розвідки є визначення когнітивних основ формування компетентності міжкультурного спілкування, зокрема базових дидактичних принципів фреймового підходу, в процесі професійної підготовки майбутніх філологів.

Прозорість семантики терміна «міжкультурна комунікація» досить легко дозволяє використовувати його без чіткої дефініції і з визначенням тим чи іншим автором головного складника цього поняття залежно від

мети дослідження. Наукові різнотлумачення означеного терміна є цілком очікуваними, адже поняття виформовувалося внаслідок компромісу багатьох наук. Одне з перших визначень міжкультурної комунікації, запропоноване Є. М. Верещагінін і В. Г. Костомаровим як «адекватне взаємопорозуміння учасників комунікації, що належать до різних національних культур» [3, 13], спричинило розуміння феномену міжкультурної комунікації як умов спілкування, при яких як мінімум один із спілкувальників користується іноземною мовою, відомою йому в тій чи іншій мірі. Комунікативні партнери, належачи до різних національних мов і культур, усвідомлюють факт чужинності один одного, оскільки спираються на різні (часом діаметрально протилежні) мовні картини світу, оперують різними комунікативними навичками, лінгвокультурними стереотипами, перебуваючи під впливом різних упереджень тощо [1, 7].

Разом із тим в окремих дослідженнях справедливо зазначено, що міжкультурна комунікація передбачає спілкування людей, які не обов'язково повинні належати до різних національних лінгвокультурних спільнот, адже і всередині однієї культури виокремлюють мікро- або субкультури, де також мають місце культурно специфічні смисли, а представники цих мовленнєвих субкультур (напр., регіональної, вікової, статевої, релігійної тощо) так само можуть усвідомлювати взаємну «чужинність» (П. М. Донець, Т. А. Космеда, Ю.Є. Прохоров, О. О. Селіванова, В. В. Сафонова, Л. І. Харченкова). До того ж, за нашими спостереженнями, останнім часом терміни «міжкультурна комунікація», «інтер- або крос-культурна комунікація», «транскультурна комунікація» доволі часто використовують і як синонімічні поняття до визначення міжкультурного спілкування. На нашу думку, найбільш прицільно зміст ідеї крос-культурного діалогу відображено у визначенні проф. В. В. Сафонові, яка тлумачить «міжкультурне спілкування» як «функціонально зумовлену комунікативну взаємодію людей, які виступають носіями різних культурних спільнот завдяки усвідомленню ними або іншими людьми їх приналежності до різних геополітичних, континентальних, регіональних, релігійних, національних та етнічних спільнот, а також соціальних субкультур» [8, 18]. Також додамо, що якщо відбувається акт комунікації між представниками двох різних мовленнєвих субкультур у межах однієї національної мови, то це так само є сферою проблематики міжкультурної комунікації. Аналіз з когнітивної точки зору дискурсивної взаємодії студентів в умовах соціоміжкультурного спілкування, з нашого погляду, дозволяє виявити й описати структури репрезентації різноманітних видів соціокультурнозумовлених знань, а також визначити їх вплив на

мовленнєві стратегії ведення дискурсу, характерні для носія конкретної мовленнєвої культури.

Відомо, що навіть за умов володіння однією й тією ж мовою, спілкувальники не завжди можуть адекватно зрозуміти один одного і причиною цього часто виявляються розбіжності культур комунікантів або соціокультурних груп, до яких вони належать. Окрім того, мова «забарвлює крізь систему своїх значень та їх асоціацій концептуальну модель світу в національно культурні фарби» [2, 44]. В умовах поліетнічного і полікультурного мовленнєвого середовища України йдеться про так званий природний білінгвізм у використанні другої (не іноземної) мови, якою мовець володіє або гірше, ніж рідною, або нечасто користується. Спілкуючись однією мовою, партнери по комунікації не лише обмінюються інформацією, але й оцінюють комунікативну (вербальну / невербальну) поведінку один одного. Водночас думки й уявлення спілкувальників можуть не збігатися, адже соціальний досвід, ціннісні орієнтації, рівень когнітивного, інтелектуального, зрештою, загального культурного розвитку може бути різним. Натомість таких комунікантів об'єднує дещо спільне – вони пройшли процес соціалізації в одній етнокультурі, їх пов'язує спільне культурне тло, реальними уособлювачами якого вони виступають. У процесі соціалізації засвоюються культурні стереотипи з того моменту, коли людина починає ідентифікувати себе з певним етносом (або групою всередині нього) і вповні усвідомлює себе його членом. Це підсилюється й авторитетною думкою вчених про те, що людина сприймає світ крізь призму суспільного досвіду, тобто мовленнєве спілкування цілком детерміноване діяльністю (Л. С. Виготський, В. П. Белянін, С. Д. Кацнельсон, О. М. Леонтьєв).

Таким чином, поняття «міжкультурне спілкування» витлумачено як таку комунікативну взаємодію людей, у якій адресат і адресант повідомлення репрезентують різні культури і мова виступає спільним засобом спілкування в межах однієї поліетнічної держави. Спілкування базується на культурі, і від неї залежить, як повідомлення сприймаються і розуміються. Зрозуміло, процес оволодіння компетенцією міжкультурного спілкування можна схематично подати таким чином: первинне спостереження → формування значення → міжкультурна комунікація. Когнітивні елементи щільно пов'язані з емоційними, а саме вираження емпатії, толерантності – це один з найважливіших прийомів навчання культурного спілкування і розвитку міжкультурної свідомості студентів.

Попередньо у структурі міжкультурно-комунікативної компетентності майбутніх філологів нами було обґрунтовано сукупність спеціальних знань, міжкультурно-комунікативних умінь і ціннісних

орієнтацій, необхідних для розв'язання фахових завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співпраці і толерантності [4, 5]. Також було розкрито рівневу структуру філологічної мовної особистості: вербально-семантичний рівень, пов'язаний із володінням мовою спілкування, її фонетико-інтонаційними, лексико-стилістичними і граматичними ресурсами; когнітивний рівень, пов'язаний з інтелектуальною сферою, який формує на основі понять, ідей, системи цінностей «картину світу» студента; прагматичний – пов'язаний з мотивами, установками, інтенціями особистості [5]. Такий інтегративний підхід до формування міжкультурно-комунікативної компетентності передбачає, на нашу думку, перехід до вищого – концептуального – рівня схем, концептів, фреймів і прототипів з урахуванням їх якісних відмінностей у різних мовленнєвих субкультурах.

Як відомо, лінгвістична концепція фреймової семантики вперше була висунута Ч. Філлмором, який уявляв фрейм як систему вибору мовних засобів – слів, граматичних правил і мовних категорій, – які можуть асоціюватися з прототиповими сценами, тобто з типовими ситуаціями. У когнітивній психології й інженерній лінгвістиці під фреймом розуміють ментальну репрезентацію більш-менш стереотипної ситуації (Б. М. Велічковський, Р. Л. Солсо, Ч. Філлмор). Верхні рівні (вузли) фрейму утворюють універсальні поняття, що завжди є релевантними для певних ситуацій. Нижні рівні фрейму призначені, з одного боку, для типових характеристик, з іншого, для повідомлень про деталі, які можуть замінюватися іншими повідомленнями або заповнюватися конкретною інформацією релевантною для індивідуальної ситуації. Ієрархічно підпорядковані фрейми мають «слоти» («завдання відсутності»), які заповнюються на термінальному для цього фрейма рівні.

У сучасній лінгвістиці і теорії штучного інтелекту «фрейм» визначають і як:

– одиницю знань, організовану довкола певного концепту, яка містить дані про істотне, типове і можливе для цього концепту в межах певної культури (Ван Дейк Т.);

– структура даних для подання стереотипної ситуації (М. Мінський);

– тип когнітивної моделі, що репрезентує знання і думки, пов'язані з конкретними, але часто повторюваними ситуаціями (Х.-Й. Шмід);

– структура знання, що поєднує численні ділянки, асоційовані з цією лінгвістичною формою (Дж. Тейлор).

Відзначимо, що така неоднаковість тлумачення почасти ховається у збіганні в понятті фрейму і схожих, але більш часткових понять: «скрипти», «плани», «схеми», «сценарії».

Водночас, як з нашого погляду, механізми навчання доцільно виробляти, спираючись на поняття фрейму в інтерпретації М. Мінського, на думку якого, фрейм складає структуру даних (образ) для подання стереотипних ситуацій. З кожним фреймом асоціюється інформація різних видів. Просторово фрейм можливо уявити у вигляді мережі, що складається з ієрархічно розташованих вузлів (терміналів) і зв'язків між ними. Верхній термінальний рівень відображає поняття, найбільш загальні і тому завжди відповідні щодо певної ситуації. Більш низькі вузли (слоти) заповнюються більш конкретною інформацією, що пов'язана з ситуацією, яка реально мала місце в досвіді індивіда. Ці ланки (слоти) до певного ступеня зумовлюють значення, якими вони можуть бути заповнені (напр., значення слоту може бути тільки власна назва або апелятив). У неактивному стані, при відсутності в безпосередньому сприйнятті суб'єкта об'єкта фрейму, термінали заповнені значеннями «за умовчанням», сформованими на підставі попереднього досвіду або заданими апріорно; ці значення можуть мати прототипову природу, а можуть бути наслідком якогось одиничного, але яскравого враження. При активації фрейму невідповідні реальному стану речей значення «за умовчанням» уточнюються і за потреби заповнюються конкретними даними. Міжтермінальні зв'язки наявні не лише всередині одного фрейму, але і між окремими вузлами різних фреймів, утворюючи мережу пошуку інформації, що дозволяє обробляти дані, які надходять, найбільш раціональним способом. До складу фреймів можуть входити фрейми більш низького рівня (субфрейми), а схожі за якимись параметрами фрейми поєднуються в утворення більш високого рівня – суперфрейми. У процесі співвіднесення фрейму з реальною ситуацією, на яку він «застосовується», послідовність ментальних операцій, за М. Мінським, така:

– перевірка на адекватність (чи відповідає обраний фрейм реальній ситуації);

– конкретизація (термінальні вузли фрейму заповнюються інформацією, що відповідає конкретній ситуації, при цьому перевіряється її відповідність умовам, висунутим кожним фреймом до свого заповнення);

– керування (оперативна зміна фреймів при видозміні всієї ситуації або її окремих параметрів) [7].

Те, що в генеративній граматиці означено як глибинна структура, М. Мінський пропонує розглядати у вигляді ієрархії фреймів, розташованих за рівнями і в порядку убування «поверхневості» і збільшення «глибинності»: поверхневі синтаксичні фрейми (структури з дієсловами й іменниками, термінальні вузли задають прийменники і порядок слів) → поверхневі семантичні фрейми (набір лексичних

одиниць, згрупованих довкола дій, термінальні вузли задають відношення діючих осіб, інструментів, траєкторій, стратегій, цілей і побічних явищ) → тематичні фрейми (сценарії окремих видів діяльності і розвитку подій) → розповідні фрейми (скелетні форми типових оповідей, пояснень, аргументації). Додамо, що особливий інтерес для лінгвометодики становлять фрейми поверхнево-семантичного і тематичного рівня (за класифікацією М. Мінського). Нескладно помітити, що тоді як поверхнево-семантичні фрейми відповідатимуть лексичній репрезентації тої чи іншої ситуації в мові, фрейми тематичні відображатимуть її прототипову актантну структуру і прототипову логіку розвитку (тобто послідовність і співвідношення предикатів).

Отже, при фреймовому підході однаковою мірою чи під час навчання рідної або іноземної мови, щоб розтлумачити семантику одного слова, що входить у групу слів, необхідно значним чином урахувати, що такі групи слів взаємно структуруються особливими уніфікованими конструкціями знання або пов'язаними схематизаціями досвіду, тобто фреймами. Крім того, оскільки під фреймом також розуміють один зі способів подання стереотипної ситуації (наприклад, відвідування молодіжної вечірки, футбольного матчу), то це певним чином корелює з поняттям мовленнєвого жанру, визначеним К. Ф. Седовим як «вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей» [9, 67]. До того ж з кожним фреймом пов'язана інформація різного ґатунку: одна, що стосується використання цього фрейму, інша, яка попереджає про те, що може відбутися далі, третя пропонує, що слід здійснити, якщо ці очікування не виправдаються і т.ін. Кожній мікроситуації відповідає свій набір тематично пов'язаних лінгвістичних засобів, прописані моделі мовленнєвої поведінки відповідно до статусних ролей комунікантів, запропоновані певні стратегії регулятивного впливу на адресата, враховані етно- або соціокультурні відмінності.

Навчання студентів таких фреймів видається нам більш методично доцільним, ніж викладання певних лексико-граматичних одиниць у відриві від конкретних когнітивних схем і сценаріїв. Водночас, створюючи у процесі навчання відповідні когнітивні фрейми, слід урахувати соціокультурні особливості, притаманні тому чи іншому типу мовленнєвої культури. Так, скажімо, сценарій дружнього застілля для носія розмовно-фамільярного типу може включати не лише їжу, але і розповідання непристойних анекдотів, тоді як у виразника елітарного типу мовленнєвої культури поняття «непристойні анекдоти» у відповідному фреймі буде відсутнім.

З-посеред лінгводидактичних підходів навчання міжкультурного спілкування у професійно орієнтованому форматі з орієнтацією на

формування міжкультурно-комунікативної компетентності студента найбільш значущими є: когнітивно-діяльнісний, комунікативно-прагматичний, компетентнісний, соціокультурний, крос-культурний. В аспекті розглядуваної проблеми відзначимо, що акцентуація крос-культурного компонента на основі фреймового підходу спирається на низку дидактичних принципів фреймового підходу:

- принцип пріоритету візуалізації, тобто опора на відео- або графічний текст чи, іншими словами, комплексне подання акустико-візуально-графічного концепту тексту;

- принцип концептуального аналізу, що передбачає оволодіння суб'єктом навчального процесу технікою і методикою концептуального аналізу;

- принцип структурності, скерований на виокремлення трьох основних підструктур будь-якого тексту, вияв конфігурації їх компонентів, термінальних і вузлових елементів фрейму, вміння символічно уявити так званий фрейм тексту.

Схематичні фрейми утворюють каркас типової моделі тексту або міжкультурної комунікації, а також формують когнітивну базу для дискурсів різних типів, причому не завжди актуалізуючись у мовному плані. Фрейм тексту охоплює знання різних планів – прагматичні, когнітивні, лінгвістичні. Хоча більшість дослідників описують у термінах фреймів здебільшого смислову організацію досліджуваних об'єктів, особливо наголосимо на плідності залучення положень фреймової семантики для автентичних текстів, у яких зредуковані цілі ланки змістової інформації. Саме блоковий принцип організації фреймів, згідно з яким при активізації однієї зі складових фрейму активізуються і всі інші його частини, дозволяє відновити неекспліковану інформацію. Фрейм знань про тип дискурсу або мовленнєвого жанру є значно краще організованою структурою порівняно зі фреймом суто семантичних знань. Він включає не тільки когнітивні структури, релевантні для розуміння фрагментів змісту, але й знання про конвенційні схеми побудови тексту на рівні його макроструктурної організації й лінійного розгортання, знання про текстові семантико-синтаксичні і прагматичні параметри.

Дидактичним алгоритмом при навчанні студентів на базі фреймового підходу є:

- інструктаж про особливості подання навчального матеріалу;
- візуалізоване подання матеріалу у вигляді зразка тексту, дискурсу з можливим графіко-символічним його зображенням (високоякісна графіка й анімація, відео- і звуковий супровід тощо);
- концептуальний аналіз макрофрейма тексту;
- заповнення слотів за допомогою заданих викладачем терміналів.

Ці кроки, як бачимо, відображають перехід від перцептивного до репродуктивного, а потім – до продуктивного і в певному сенсі частково креативного засвоєння матеріалу.

Ураховуючи викладене вище, видається, що педагогічними умовами, необхідними для ефективного формування готовності студентів до міжкультурного спілкування виступатимуть:

- неформальна, комфортна організація навчального процесу;
- невеликий обсяг і гетерогенність академічної групи;
- використання когнітивно-діяльнісного, комунікативно-прагматичного, компетентнісного, соціокультурного, крос-культурного підходів як теоретико-методологічного підґрунтя з формування готовності студентів до міжкультурного спілкування;
- застосування сукупності методів, які забезпечують формування і переструктурування вже наявних у студентів фреймів, схем і сценаріїв міжкультурної комунікації.

Резюмуючи викладене, відзначимо таке. Основоположним у фреймовій семантиці є положення про те, що значення слова необхідно пов'язувати зі фреймом, який лежить в його основі. Однак слід зважати, що термін «фрейм» у такому випадку використовується на позначення різноманітних типів когнітивних структур, які лежать в основі значення цього слова, тобто за аналогією до терміна «концепт» як родового поняття, що охоплює і образи, і уявлення, і поняття, і фрейми і т.ін. Однак на відміну від загального терміна «концепт», який може виражати будь-яку одиницю знання, в тому числі і неструктурованого (наприклад, цілісний образ або гештальт), загальний термін «фрейм» використовується лише на позначення структурованих концептів, власне фреймів, схем, сценаріїв, когнітивних моделей. Плідність використання фреймового підходу в рідномовній освіті полягає в тому, що фрейм як когнітивна модель, передає культурно зумовлені знання про певну, часто повторювану ситуацію.

Аналіз міжкультурного спілкування з вищевикладених наукових позицій в перспективі дозволяє виявити соціокультурні особливості дискурсивної поведінки носіїв різних типів мовленнєвої культури, а також з'ясувати специфіку мовленнєвої комунікації у різних субкультурах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1997. – 416 с.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Наука, 1993. – 103 с.
4. Горіна Ж. Д. Принципи рідномовної освіти з позиції міжкультурного діалогу / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 85 – 89.
5. Горіна Ж. Д. Мовна особистість студента-філолога / Ж. Д. Горіна // Наука і освіта. – 2006. – № 5-6. – С. 187 – 190.
6. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е. С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
7. Минский М. Фреймы для представления знания / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 150 с.
8. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17 – 23.
9. Седов К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горіна Жанна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Коло наукових інтересів: лінгводидактика вищої школи, міжкультурна комунікація, рідномовна освіта, психолінгвістика.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Світлана ГУБА (Кіровоград)

У статті обґрунтовується структура культурної самоідентифікації та рівні її прояву у майбутніх учителів іноземної мови.

В статтє обосновывается структура культурной самоидентификации и уровни ее проявления у будущих учителей иностранного языка.

Ключові слова: культурна самоідентифікація, духовно-моральні цінності, полікультурність, професійно-педагогічна підготовка вчителя іноземних мов.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Особливість нинішньої соціально-економічної ситуації, у якій здійснюється формування світогляду молоді, полягає у тому, що базові культурні цінності втрачають свою визначеність. Культурний розвиток суспільства супроводжується переважно руйнуванням старих норм, традицій, звичаїв, а не їх залученням до нових соціокультурних умов. Це призводить до втрати національної та культурної ідентичності, що утруднює соціальну взаємодію, особистісну і професійну самоактуалізацію людини.

Розрив між духовною культурою та спрощеною масовою культурою, між високими професійними знаннями і буденними

навичками символізує як про глибоку кризу особистісно-рольової ідентичності сучасних педагогів, так і про небезпеку «звільнення» діяльності професіонала від гуманістичних детермінант та фальсифікацію духовності.

Виходом із ситуації, що склалася, на думку Л.Ю. Писарчика [7] та Е.Тоффлера [10] є підготовка спеціалістів із функцією «інтеграторів», завдання яких полягало б у знаходженні нових форм ідентичності і залученні до них молоді. Тому на сучасному етапі роль культурної самоідентифікації як гуманістично-професійної якості майбутнього фахівця, що фундується на культурно-історичній традиції православ'я і формується в результаті акультурації двох культурно-знакових систем Заходу і Сходу у процесі професійно-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, стає надважливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Аналіз праць з проблеми самоідентифікації свідчить, що вона розроблялася у контексті різних наукових галузей: соціології, філософії, психології. У роботах дослідників спостерігається поява ідентичностей різного роду: статевої, рольової, особистісної, професійної, усвідомленої, неусвідомленої, гендерної, соціальної тощо.

Дослідженню проблем національної (колективної) та індивідуальної ідентичності присвячені роботи Ю.Хабермаса, В.Хесле, М.Кастельса, П.Гнатенка, В.Павленка.

В дослідженнях І.І. Старовойтової ідентифікація розглядається як соціальний процес і як метод наукового пізнання.

Проблемам формування національної та етнонаціональної ідентичності присвячені роботи М.І. Обушного.

Взаємозв'язок між етнічною та національною ідентичністю, політологічний аспект етнічної ідентичності та проблеми етноцентризму, пов'язані з самоідентифікацією особистості, були досліджені в роботах І.Ю. Вільчинської

Питання формування національної ідентичності української молоді, роль етнічної ідентичності в її соціальній адаптації та гендерні (сімейні) аспекти процесу соціокультурної самоідентифікації особистості розглядаються в дослідженнях О.М. Васильченко.

Дослідженням самоідентифікації студентства як процесу самовизначення особистості в сучасному суспільстві займається О.О.Стояно.

Проблеми формування культурної самоідентифікації педагогів дошкільної освіти як процесу єднання (ототожнення) особистості з культурними ідеалами, які історично склалися в національній культурі держави (країни) розглядаються в дослідженнях Н.Р. Мілютіної.

Разом з тим, спеціальних досліджень, які б стосувалися реалізації проблеми формування культурної самоідентифікації як гуманістично-професійної якості майбутнього вчителя іноземної мови не дістало належного теоретичного обґрунтування і методичного забезпечення.

Формулювання цілей статті... Відтак, актуальним є з'ясування структури ідентифікаційного механізму, оскільки одним із важливих принципів процесу формування будь-якого психолого-педагогічного явища є принцип цілісного і гармонійного поєднання його компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Розглядаючи зміст і основні компоненти культурної самоідентифікації вчителя іноземних мов, ми враховували діалектику загального, особистісного й одиничного. Так, культурна самоідентифікація учителя синтезує в собі, по-перше, загальні вимоги до педагога як до особистості; по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності; по-третє, конкретний прояв цих властивостей, вимог, рис, притаманних особистості, в діяльності окремого вчителя. Культурна самоідентифікація розглядатиметься нами як якість, що має різнопорядкові структурні компоненти, цілісні у тісних взаємозв'язках своїх складових та їх підсистем [5].

На підставі того, що вітчизняними психологами виділяються три компоненти ідентифікації: емоційний, когнітивний і поведінковий, а зміст особистісно-орієнтованої освіти включає аксіологічний, когнітивний, діяльно-творчий й особистісний компоненти [3; 17–18], ми представляємо процес формування та розвитку культурної самоідентифікації студентів вузу засобами іноземної мови у вигляді моделі, що включає в єдності і взаємозв'язку три основні структурні компоненти: емоційно-мотиваційний, аксіологічний та полікультурний.

Оволодіння навчальним матеріалом, розвиток і виховання особистості в процесі навчання відбувається лише за умови прояву її високої активності в навчально-пізнавальній діяльності. Організована діяльність, у якій людина бере участь без бажання, практично не розвиває її. Саме тому механізм ідентифікації тісно пов'язаний, насамперед, з емоціями та мотивацією, на основі яких базується весь зміст процесу виникнення бажань, почуттів, переживань, емпатії, що призводить до позитивного та усвідомленого ставлення студентів до навчальної, предметно-перетворювальної діяльності. Емоційна насиченість та різносторонність педагогічної діяльності змушують майбутнього вчителя прискіпливо вивчати самого себе як професіонала. При цьому відбувається усвідомлення важливості володіння певним складом професійно-значущих якостей особистості й формується певне самовідношення: по-перше, в системі професійної діяльності; по-друге, в системі власної особистості.

Враховуючи вищезазначене та концептуальність культурної самоідентифікації, емоційно-мотиваційний компонент даного утворення виявляється у позитивному та усвідомленому ставленні студентів до навчальної, предметно-перетворювальної діяльності, спрямованої як на вивчення іноземної мови, так і набуття професійно-педагогічних якостей для викладання цього предмету.

Аксіологічний компонент теоретичної моделі формування культурної самоідентифікації є складовою процесу культурологічної підготовки педагогів, який виступає як узагальнюючий показник соціальної позиції і рівня духовного розвитку особистості, що «синтезує й інтегрує в єдиний особистісний гештальт такі психологічні утворення, як світогляд, установки, інтереси й ідеали суб'єкта, основні з них – цінності добра, справедливості, любові і чесності» [11; 17–18].

Серед основних принципів, які пронизують всю теорію і практику сучасної концепції іншомовної освіти є інтегроване навчання мови та культури країни, мова якої вивчається. Мета такої освіти, на думку Є.І. Пасова, навчання мови – через культуру, культури – через мову, формування *homo moralis*: людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі, стійкі моральні орієнтири, якими керується у своїй діяльності» [6; 17].

Беручи це до уваги, аксіологічний компонент процесу формування культурної самоідентифікації засобами іноземної мови постає як а) обсяг знань про духовно-моральні цінності на основі християнської моралі; б) усвідомлення значущості духовно-моральних цінностей християнства у структурі ціннісних орієнтацій; в) прояв духовно-моральних цінностей в діяльності та поведінці і готовність до їх трансляції у ході педагогічної діяльності.

Необхідність формування в майбутніх учителів полікультурного компонента, згідно В.В. Баркасі, пов'язана з тим, що сьогодні в Україні існують протилежні суспільні тенденції: з одного боку, соціально-економічне прагнення до відкритості – через освіту, інформацію, спілкування, обмін; а з іншого, – глибоке вивчення історичної спадщини, залучення до традицій та прагнення особистої свободи [1]. Вирішити ці протиріччя в даному випадку може саме полікультурне виховання, яке ставить за мету підвищення культурного рівня як окремих особистостей, так і нації загалом засобами діалогу культур. Це сприяє як збереженню й збільшенню всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків поведінки і форм діяльності, так і допомагає становленню культурної ідентичності особистості[8].

А. Парнел вважав полікультурність вивченням цінності різниці, можливістю представити націю і світове суспільство як мозаїку, тобто це

повне включення особистості в процес взаємодії культур без нівелювання культурної різниці кожної культури [12].

В. Ковтун наголошує на необхідності дотримання принципу полікультурності, який може забезпечити розуміння того, що національне й загальнолюдське – дві сторони єдиного цілого, де «загальнолюдське функціонує і розвивається завдяки національному, в якому відображається зв'язок часів та поколінь в історичному розвитку людства. Єдність національного та загальнолюдського стимулює розвиток кожної нації та людства в цілому, а гармонія між ними забезпечує найвищий рівень духовності» [2].

У дисертаційному дослідженні А. Солодка доводить, що «полікультурне виховання забезпечує:

- на когнітивному рівні: освоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів;

- на ціннісно-мотиваційному рівні: формування соціально-настановних та ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до інтеркультурної комунікації та обміну, а також розвиток толерантності та емпатії до інших країн, народів, культур і соціальних груп;

- на діяльнісно-поведінковому рівні: активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності» [9].

Л. М. Дробижева виокремлює кілька рівнів прояву культурної ідентичності у процесі міжкультурної взаємодії:

- етнігілізм – заперечення власних культурних цінностей;

- етнічна індиферентність – байдужість до проблем міжнаціональних відносин та етнічним проблемам взагалі;

- позитивна етнічна ідентичність – позитивне відношення не тільки до свого народу, але й до інших народів, повага до їх культурних цінностей;

- етнотогоїзм – відчуття напруги і роздратованості при зіткненні з іншою культурою, що виражається у вияві переваги культурних традицій власного народу;

- ізоляціонізм (ксенофобія) – впевненість у перевазі свого народу і його культурних традицій – національний фанатизм [4].

За кожною національною мовою стоїть національно-культурна специфіка образу світу, який складається з елементів та явищ, притаманних певному народові. З цієї точки зору виділяються такі рівні проникнення, усвідомлення студентів у контактуючу культуру:

- 1) культурне взаємсприймання, що можна пред'явити через твердження «Я припускаю, знаю і враховую, що інший думає і діє по-іншому»;

2) культурне взаєморозуміння – «Я знаю і розумію, чому інший – інший, і я здатен погодитися з поясненням його інакшості і прийняти її»;

3) культурна взаємодія – «Я розумію і приймаю концептуальні цінності іншого й готовий розділити їх».

Ціль першого рівня полягає у взаємній культурній толерантності, ціль другого рівня – забезпечення взаємної культурної адаптації, а ціль третього – досягнення взаємного культурного асоціювання (єднання).

Отже, полікультурний компонент процесу формування культурної самоідентифікації засобами іноземної мови постає як обсяг знань про міжкультурні відмінності країн та сприйняття особистістю різноманітності міжкультурних відмінностей країн (розвиток культурної толерантності).

Поряд з визначенням сутності, структурних елементів культурної самоідентифікації важливим моментом є рівні її прояву (див. табл. 1.). Слід зазначити, що виокремлення рівнів сформованості культурної самоідентифікації – це умовна процедура, однак, вона дає можливість прослідкувати динаміку формування досліджуваного утворення, виявити не достатньо сформовані або відсутні компоненти, намітити шляхи подальшого розвитку та вибрати засоби й методи, за допомогою яких можна було б впливати на їхню позитивну динаміку.

Таблиця 1

Загальна характеристика рівнів сформованості культурної самоідентифікації

Показники	Рівні		
	низький	середній	високий
емоційно-мотиваційний	Ситуативно-імпульсивна та мотивація до вивчення іноземної мови	Хитка мотивація до вивчення іноземної мови та набуття професійно-педагогічних якостей для викладання іноземної мови; наявність	Стійка мотивація до вивчення іноземної мови та набуття професійно-педагогічних якостей для викладання іноземної мови, викликана
позитивне усвідомлене ставлення студентів до навчальної, предметно-перетворювальної діяльності,	та мотивація до вивчення іноземної мови та набуття професійно-педагогічних якостей для викладання	іноземної мови професійно-педагогічних якостей для викладання іноземної мови; наявність	іноземної мови та набуття професійно-педагогічних якостей для викладання іноземної мови, викликана

спрямованої на іноземної емоційного внутрішніми
 вивчення мови; відгуку, стимулами
 іноземної мови і прагнення до емоційне особистості.
 набуття отримання переживання
 професійно-матеріальних змінюється під
 педагогічних благ, впливом
 якостей для спрямованість зовнішніх
 викладання цього на задоволення обставин.
 предмету. егоцентрично-
 особистих
 потреб.

аксіологічний Розрізнені Упорядковані Високий рівень
 – обсяг знань про знання про знання про інформованості у
 духовно-моральні основні основні поняття духовно-
 цінності на основі поняття духовно- моральній сфері;
 християнської духовно- моральної сфери; стійкі прояви
 моралі; моральної ситуативно- інтересу до
 –усвідомлення сфери, норми імпульсивні подій, людей,
 значущості людського прояви інтересу творів
 духовно- життя; до подій, людей, мистецтва, які
 моральних відсутність творів відображають
 цінностей інтересу до мистецтва, які або несуть в собі
 християнства у подій, людей відображають духовно-
 структурі творів або несуть в собі моральні
 ціннісних мистецтва, які духовно- цінності;
 орієнтації відображають моральні осмислення
 – прояв духовно- або несуть в цінності; основних понять
 моральних собі духовно- диференціація і духовно-

цінностей в моральні цінностей за моральних діяльності та цінності; значущістю та не цінностей; поведінці і пасивне систематичне їх реалізація готовність до їх споживання дотримання, щоб духовно-трансляції у ході духовних уникнути моральних педагогічної цінностей. несхвалення, принципів у діяльності. покарання. поведінці.

полікультурний Слабке Не досить чітко Повне
 –обсяг знань про уявлення про уявлення включення
 міжкультурні міжкультурні студента про особистості в
 відмінності країн відмінності міжкультурні процес взаємодії
 –сприйняття власної відмінності культур;
 особистістю культурної власної здатність
 різноманітності традиції та культурної проводити
 міжкультурних культури, мова традиції та контрастивно-
 відмінностей якої культури, мова компаративний
 країн (розвиток вивчається; якої вивчається; аналіз у процесі
 культурної нівелювання наявність міжкультурної
 толерантності) або власної недостатнього взаємодії; уміння
 культурної культурної рівня терпимості виконувати роль
 традиції, або або до власної культурного
 культури, мова культурної посередника між
 якої традиції, або до своєю
 вивчається. культури, мова культурною та
 якої вивчається. культурною
 країни, мова якої
 вивчається 3

урахуванням
принципів
толерантності та
взаєморозуміння.

Висновки... З'ясування структури культурної самоідентифікації та виокремлення рівнів її прояву уможливить діагностику сформованості цієї якості та забезпечить як формування високоморальної, інтелектуальної особистості вчителя іноземних мов на основі контрастивно-компаративного аналізу особливостей культурних ідеалів та норм життєдіяльності власної та «іншої» культурних традицій, так і використання форм організації навчально-виховної діяльності, спрямованих на актуалізацію духовно-моральних орієнтирів.

Значення подальшого розгляду культурної самоідентифікації в межах нашого дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні ефективних напрямків методичного забезпечення формування культурної самоідентифікації майбутнього вчителя іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Баркасі. – Південноукраїнський держ. педагогічний ун - т ім. К.Д.Ушинського (м.Одеса). – О., 2004. – 21с.
2. Бойченко В.В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. канд.пед.наук: 13.00.07 / В.В. Бойченко. – Уманський держ. педагогічний ун-т ім.Павла Тичини. – Умань, 2006. –202с.
3. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: РГПУ. – 28с.,
4. Дробижева Л.М. Идентичность и этнические установки русских в своей и иноэтнической среде / Л. М. Дробижева // Социологические исследования. – 2010. – N 12. – С. 49 – 58.
5. Ломов Б.Ф.Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур // Е.И. Пассов. – Липецк: ЛГПИ – РЦИО, 2000. – 204 с.
7. Писарчик, Л. Ю. Дилемма современной культуры: технократизм или духовность? [Текст] / Л. Ю. Писарчик // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – N 10. – С. 13-21. – Доступний з http://vestnik.osu.ru/2004_10/2.pdf/.
8. Сушенко А.В.. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до роботи в умовах полікультурного середовища / А.В. Сушенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. –С. 5.
9. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.07 / А.К. Солодка. – АПН України; Інститут проблем виховання. – К., 2005. – 20с.
10. Тоффлер Е. Третя хвиля / Е. Тоффлер. – К., 2000. – 475 с.
11. Тимошук І.Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.Г. Тимошук. – Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2003. – 20 с.

12. Parnel-Arnold A. Melting pot to multicultural society // English Teaching Forum, 2000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Губа Світлана Анатоліївна – викладач кафедри практики германських мов КДПУ ім. В. Винниченка

Коло наукових інтересів: культурна самоідентифікація майбутніх учителів іноземної мови.

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Світлана ДАНИЛЕЙКО (Херсонська область)

У статті досліджується вплив педагогічних ідей В.О.Сухомлинського на сучасні процеси формування соціальної компетентності молодших школярів.

В статье исследуется влияние педагогических идей В.А.Сухомлинского на современные процессы формирования социальной компетентности младших школьников.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід в освіті, соціальна компетентність учня початкової школи.

Постановка проблеми. Ідеї і справи великих людей з плином часу не тільки не старіють, а стають ближчими, зрозумілишими і необхідними новим поколінням. Це повною мірою стосується педагогічних ідей і діяльності Василя Олександровича Сухомлинського.

Видатний педагог, новатор, публіцист, письменник, гуманіст... Неможливо переоцінити роль його педагогічної спадщини в становленні сучасної школи. Досвід В.Сухомлинського, як і народна педагогіка, з часом не втрачає своєї актуальності, а лише набуває нових відтінків.

Дуже мінливий сучасний світ вимагає від людини швидкої реакції на раптові зміни, динамічні та непередбачувані події. Ніхто сьогодні вже не має сумніву в тому, що світові процеси набирають все більших обертів. Це стосується і людських стосунків. Минули ті часи, коли можна було спокійно розмірковувати над прийняттям того чи іншого рішення. Більшість ситуацій потребують негайного реагування. Разом з тим, сучасне людство, будучи озброєним могутніми знаннями, історичним досвідом, маючи вражаючі техногенні досягнення, могутні засоби глобального комунікативного зв'язку та інші здобутки, нерідко відчувається стурбованим і навіть розгубленим. «Вік математики, чуєш на кожному кроці, вік електроніки, вік космосу... Всі ці вирази не відображають суті того, що діється в наш час. Світ вступає у вік Людини. Людина – ось, що головне», – писав В.Сухомлинський [7].

Саме Людина з її помислами, прагненнями, цінностями і потребами постає сьогодні на п'єдестал епохи. Все більше мислителів сходяться на думці, що запобігти деградації людства можна лише завдяки її моральному вдосконаленню, подоланню егоїзму, егоцентризму. В.Сухомлинський ще в середині ХХ століття звертав на це увагу дітей та

молоді: «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим що можна. Перевірй свої вчинки... Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре [7]».

Не менш важливим є звільнення людства від культу техногенних новацій, тотальне захоплення якими нерідко вступає у непереможну суперечність з моральними засадами. Двадцяте століття, за словами сучасного японського філософа Д.Ікеда, вже попередило людство про те, що воно не виживе, якщо моральні і етичні категорії гуманізму не ввійдуть у повсякдення, якщо у відносинах між народами і людьми не діятимуть моральні норми співжиття [8]. Вчені прогнозують, що наступне століття стане епохою тріумфу індивіда, пріоритету особистості як основи життєдіяльності суспільства. Це буде людина з високою внутрішньою культурою, яка потребуватиме безперервного вдосконалення своїх творчих здібностей. Адже всі ми добре знаємо, що саме в дитинстві формується світогляд людини, закладаються основи її інтелекту, комунікабельності, соціальної компетентності.

Мета статті полягає у визначенні можливості використання педагогічних ідей В.Сухомлинського у процесі формування соціальної компетентності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У системі загальної середньої освіти європейських країн узятو курс на гуманізацію і демократизацію, на формування особистості як найвищої цінності суспільства, на її соціалізацію. Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. У 1996 році в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб», було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися жити, навчитися працювати [2].

На міжнародному рівні досі триває дискусія навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Формування компетентності учнів – найактуальніша проблема сучасної школи. Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою та вимогами життя. Школа має стати не підготовчим етапом до життя, а самим життям; сприяти становленню особистості, як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації взаємин між учнями і педагогами, школою і родиною на основі ідеї

самоцінності дитинства, діалогу, усвідомлення вибору особистістю життєвого шляху [2].

Формування життєвих стратегій, максимально адекватних новій соціальній ситуації, зумовлює необхідність розробки системи розвитку життєвої та соціальної компетентності. В основі терміну «компетентність» є вихідна основа «comprete», що означає «знати», «досягати», «вміти», «відповідати». Ці визначення, на погляд С.Бахтєєвої, подають сутність соціальної компетентності у загальному вигляді:

- знань, необхідних для здійснення соціальних технологій; цінностей, які скеровують використання знань та вмінь;
- вмінь не лише знаходити способи реалізації знань, а й вміння особистості вільно та свідомо самовизначатись як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;
- вмінь здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;
- відповідності поведінки та діяльності особистості вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо.

Така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях [1, с. 18].

Соціально компетентна людина здатна:

- приймати рішення відносно себе і прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; блокувати неприємні почуття і власну невпевненість;
- знати, як досягати мети найефективнішим чином;
- правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права;
- розуміти, як з урахуванням окремих обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні вимоги;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу прав і обов'язків інших [3].

Категорію «соціальна компетентність» слід розглядати як придбану здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. Як багатогранна характеристика особистості соціальна компетентність, своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Оскільки особистість - істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем, так і самопочуття та сприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна

компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не іти врозріз з вимогами суспільства [1, с. 6–7].

Сучасні українські вчені С.Демченко, М.Елькін, І.Єрмаков, Н.Завіниченко, С.Козак, Л.Лепіхова, С.Макаренко, А.Онкович, О.Полуніна, О.Савченко, Л.Сохань, М.Стельмахович, О.Сухомлинська та ін. акцентують увагу на провідних аспектах формування соціальної компетентності школяра: вихованні громадянина, патріота, творця; розглядають духовність як спроможність особистості регулювати своє життя і свою діяльність у відповідності до гуманістичних ідеалів, які виробив наш народ у ході історичного розвитку.

Як бачимо, питання формування соціальної компетентності особистості глибоко перекликаються з виховними доктринами В.Сухомлинського (любов до дітей, віра в творчі сили дитини; виховання через розум, серце, руки дитини; мудрість педагогічної і батьківської любові, можливості колективу; всебічний розвиток особистості кожної дитини; теорія виховання справжньої людини; система підготовки до сімейного життя; традиції, свята, культу в вихованні; система вимог і порад педагогам) [4]. Він наголошував: «Ввести дитину в складний світ людських стосунків – одне з найважливіших завдань виховання» [7].

Видатний український педагог подарував нам цілісну педагогічну систему виразного гуманістичного спрямування. Любов до дитини, ствердження добра, виховання красою – це три константи, «три кита» гуманної педагогічної системи В.Сухомлинського. Всі вони взаємозалежні та взаємодоповнюючі й фактично перебувають в органічній єдності.

Педагогічно-літературна спадщина В.Сухомлинського багата і різноманітна. Через оповідання, казки, притчі, легенди, написані у зрозумілому для дітей викладі, він формує ціннісні орієнтири та настанови, вчить розуміти складність і красу людського буття. Твори видатного педагога допомагають школярам комфортно входити у світ людських стосунків, закладають основи самопізнання, потреби саморозвитку, самореалізації особистості.

У працях «Духовний світ школяра», «Народження громадянина», «Як виховати справжню людину» В.Сухомлинський створив ідеал справжньої людини, якій притаманні такі риси характеру: відданість рідній землі, рідному народові, обов'язок перед ним, любов до рідної мови, повага до старших, любов до матері й батька, бережливе ставлення до природи, доброта, працелюбність. У цих творах розкриваються конкретні принципи, істини, повчання, настанови, рекомендації. Подаються вони у вигляді правил, законів («Чотирнадцять Законів

дружби», «Десять не можна», «Дев'ять негідних речей»), які складають абетку моральної культури. У працях розкривається зміст і методика роботи з виховання у дітей любові до Батьківщини, доброго ставлення до людей і обов'язку перед ними, поваги до батьків, рідних, близьких, розуміння життя, добра і зла в ньому, виховання високих моральних якостей і норм поведінки. На підставі багаторічної практичної роботи в школі автор вперше у вітчизняній педагогіці глибоко розкриває суть таких понять як людяність, патріотизм, відповідальність, гідність, терпимість, тактовність. На конкретних прикладах подається методика утвердження в юних душах почуття совісті, сорому, справедливості, щедрості, милосердя. Ідеал справжньої людини визначається В.Сухомлинським на засадах загальнолюдських цінностей і народної педагогіки, об'єднує найкращі риси менталітету українського народу.

Педагог у школі моделює майбутнє суспільство. В.Сухомлинський доводив необхідність створювати організовану систему впливу на вихованців, яка має бути побудована на принципах гуманізму та сприяти всебічному розвитку дитини. Він підкреслював, що педагогічний ефект кожного впливу на особистість залежить від того, наскільки продумані, цілеспрямовані, ефективні засоби цього впливу [4].

В.Сухомлинський стверджував, що шкільне життя має бути таким, щоб у ньому завжди діяла система відповідальності людини за людину, відповідальності людини перед суспільством. Людина – колектив – суспільство – ось така система взаємовідносин, завдяки якій колектив стає силою, що виховує активного громадського діяча, дуже чутливого до громадських, суспільних проблем [5].

Молодший шкільний вік – це вік формування почуттів і моральної поведінки. «Утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність до всього живого й красивого, – писав В.Сухомлинський, – елементарна азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Справжнє виховання полягає у тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як невід'ємна частина власного ества, власної думки, почуттів, намірів [6, с.192]».

Особливого значення в процесі виховання особистості В.Сухомлинський надавав виховному середовищу. Мова йде не тільки про школу й родину, але й вулицю, громаду, тобто все середовище, що оточує дитину. Тут завдання вихователя – організація певної діяльності, що допомагає індивідові самовиражатися, керувати бажаннями, тобто виховувати в людині здатність виявляти у своїй моральній діяльності свою істинно людську суть, виявляючи при цьому самостійність, розкриваючи й утверджуючи силу особистості [6, с.269]. Головні

напрями цієї діяльності В.Сухомлинський бачив у розвитку тріади - серце, розум, праця.

Висновки. Процес становлення людини довготривалий і потребує від педагога і сили волі, і фізичного здоров'я, і духовної енергії, і постійного пошуку варіантів впливу на особистість школяра. Об'єктом праці вчителя є «найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю [4, с.421]».

Для молодого покоління надзвичайно важливо те, як у школі йому допоможуть розвинути найцінніші натуральні ресурси: розум і серце. Щоб людина могла мати власну думку, вміти її висловити, цього треба навчити в школі, адже в майбутньому їй доведеться здійснювати вибір, приймати рішення, які впливатимуть на власне життя, на сім'ю, на суспільство в цілому. В цьому плані дуже важливо, в якій школі і як вчиться дитина. Над цією проблемою все своє життя у школі працював В.Сухомлинський, цьому присвятив свої численні педагогічні і літературні твори. Його педагогічна система акумулювала в собі найкращі надбання минулого і сучасного у поєднанні з оригінальними ідеями та інноваційними технологіями вченого і втіленням їх у педагогічному процесі.

Педагогічна концепція В.Сухомлинського – це не тільки сповнене пошуків минуле, актуальність для сучасності, але й те, що житиме й розвиватиметься у майбутньому. Це – безцінний скарб ідей для удосконалення теорії і методики формування й розвитку соціальної компетентності школярів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтеєва С.С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля / Бахтеєва С.С. – Дис... канд. пед. наук – Казань, 2001. – 174 с.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 117–118.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум, 2005. – С. 163–213.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори. У 5 т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 419–654.
5. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори. У 5 т. Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 7–148.
6. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори. У 5 т. – Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 149–416.
7. Японія і Україна - різні долі, спільні надії / редкол. // Кампус [Електронний ресурс]. – Режим доступу : kampus.com.ua.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Данилейко Світлана Іванівна – спеціаліст вищої категорії, вчитель початкових класів Чаплинської спеціалізованої школи I-III ступенів № 1.

Коло наукових інтересів: теорія і методика виховної роботи, формування соціальної компетентності учнів початкової школи, удосконалення методів і форм позакласної роботи.

**НОРМАТИВНА БАЗА
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті автор розкриває сутність нормативних документів, на основі яких здійснюється організація та планування навчального процесу у вищій школі.

В статье автор раскрывает сущность нормативных документов, на основе которых осуществляется организация и планирование учебного процесса в высшей школе.

Ключові слова: система стандартів вищої освіти, нормативні документи, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, структурно-логічна схема, навчальний план, навчальна програма, графік навчальних занять, розклад занять.

При організації та плануванні навчального процесу сучасного ВНЗ досить важливо розуміти, на яких нормативних засадах він будується і що є основою ефективної дієвості навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу. При цьому необхідно знати, що згідно зі стандартизованими параметрами, визначеними Міжнародною стандартною класифікацією освіти для вищої школи (рівень, галузь, тип, тривалість, ступінь, кваліфікація), а також міжнародно визнаними компетентностями (загальними і специфічними) законодавчо формуються національні стандарти освіти, включаючи вищу [2, с.80].

Відповідно до наказу Міністерства освіти України № 86 від 4 березня 1998 р. система вищої освіти мала розробити нове покоління нормативної (освітньо-кваліфікаційні характеристики, засоби діагностики якості вищої освіти) та навчально-методичної документації (освітньо-професійні програми підготовки фахівця, навчальні плани, програми навчальних дисциплін тощо). Частина цієї документації обох видів увійшла до системи стандартів вищої освіти. Нормативні вимоги до розроблення системи стандартів вищої освіти викладено в наказі Міністерства освіти України № 285 від 31 липня 1998 р [4, с.102-103].

Потреба в системі контролю якості підготовки фахівців з вищою освітою, іншими словами, з'ясування відповідності сформованих у випускника соціально і професійно важливих знань, навичок та вмінь вимогам ринку праці, зумовлена тим, що, надаючи всім членам суспільства однакові можливості здобувати освіту, суспільство повинно мати гарантію забезпечення цих можливостей [4, с.103]. Саме для цього Законом України «Про вищу освіту» визначено систему стандартів вищої

освіти [1]. Тому метою статті є розкриття нормативної бази вищої школи у підготовці майбутнього фахівця.

Система державних стандартів вищої освіти є нормативною базою функціонування системи вищої освіти в цілому [4, с.103]. Цю систему складають державний стандарт, галузеві стандарти та стандарти вищих навчальних закладів. Стандарти вищої освіти, як стверджує ряд вчених: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Г. Кремень, В.І. Луговий та ін., є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів [2, с.80].

Державний стандарт освіти (ДСО) – це сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, обсяг навчального навантаження, засоби діагностики якості освіти та рівня підготовки студентів, а також нормативний термін навчання. ДСО визначає обов’язковий мінімум змісту навчальних програм, обсяг навчального навантаження студентів, вимоги до рівня підготовки випускників ВНЗ і є основою нормативних документів (навчальних планів, навчальних програм тощо) [5, с.143].

ДСО – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційних (освітніх) рівнів студентів ВНЗ. Він містить такі складові: перелік кваліфікацій; перелік напрямів та спеціальностей; вимоги до освітніх рівнів; вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду не рідше як один раз на 10 років. Державні стандарти слугують наданням якісної освіти громадян [2, с.80]; [4, с.102]. При цьому держава визначає загальні вимоги до системи стандартів і кожного освітньо-кваліфікаційного та відповідного освітнього рівня.

Галузеві стандарти вищої освіти Міністерства освіти і науки України (ГСВО МОНУ) видаються для кожного освітнього кваліфікаційного рівня підготовки фахівців (бакалавра, спеціаліста, магістра) для кожного напрямку підготовки фахівців (наприклад, 1801. Спеціальні категорії, спеціальність 8.18010021 «Педагогіка вищої школи»), для кожної кваліфікації (наприклад, викладач університетів та вищих навчальних закладів). Галузевий стандарт освіти (ГСВО) має три розділи:

1) освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) містить вимоги до професійних якостей, знань та умінь людини, яка отримує певний освітній рівень (базову вищу чи повну вищу освіту);

2) освітньо-професійна програма (ОПП), якою визначається зміст підготовки фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів. ОПП передбачає перелік нормативних та вибіркових дисциплін, засвоєння яких здійснюється відповідно до структурно логічної схеми – науково і методично обґрунтованої послідовності їх вивчення;

3) засоби діагностики якості вищої освіти, де, наприклад, містяться матеріали щодо змісту державного іспиту та кваліфікаційної атестаційної (дипломної, магістерської) роботи [5, с.143-144]; [2, с.80].

На основі галузевих стандартів вищої освіти відповідно їх розділів у кожному ВНЗ опрацьовуються власні робочі нормативно-правові документи. Для їх розробки залучаються спеціальні робочі групи, до складу яких входять посадові особи – проректори, методисти та найбільш досвідчені викладачі [3].

Стандарти вищих навчальних закладів включають: варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм, засобів діагностики, навчальні плани, програми навчальних дисциплін. Вищі навчальні заклади визначають спеціалізації за спеціальностями, за якими здійснюється підготовка фахівців [2, с.80].

Отже, галузь і вищий навчальний заклад, ґрунтуючись на системі державних стандартів, розробляють нормативні й навчально-методичні документи за певними напрямками підготовки та спеціальностями, що наведені в «Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями».

У подальшому розглянемо деякі з нормативних та навчально-методичних документів, що мають забезпечити реалізацію вимог стандартів вищої освіти.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу є державним нормативним документом, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце фахівця у структурі господарства, держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. Цей стандарт є складовою частиною системи стандартів вищої освіти [4, с.105].

До структури ОКХ фахівця з вищою освітою вносять відомості про:

- призначення ОКХ (де і з якою метою вона використовується);
- призначення фахівця (галузі, первинні посади, на яких він переважно може працювати; спеціалізації, яких він як фахівець певної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня може набути самостійно або шляхом додаткової підготовки);
- структуру професійної діяльності: функціональну і предметну;
- стандарти якості освітньої та професійної підготовки фахівця з вищою освітою (кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності випускника певної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня і його загальну характеристику як соціальної особистості): типи діяльності та типові завдання діяльності, обов'язкові для всіх навчальних закладів, що

здійснюють підготовку фахівців; узагальнені структури діяльності, адекватні типовим завданням діяльності; вказівки щодо необхідного рівня опанування цією діяльністю; те саме для професійних завдань, що відповідають спеціалізації або включені за домовленістю із замовником фахівців (варіативна частина ОКХ) [4, с.105].

Освітньо-професійна програма підготовки фахівця є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. ОПП містить перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в годинах) для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, який відводиться для їх вивчення, та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни [4, с.90].

Співвідношення між часом для аудиторних занять і самостійної роботи студентів, форми і періодичність проміжного контролю визначаються навчальним планом вищого навчального закладу.

Важливим чинником в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця є розподіл змісту ОПП та визначення максимального навчального часу за циклами підготовки. ОПП передбачає такі цикли, що забезпечують певний освітній рівень: гуманітарний; соціально-економічний; природничо-науковий; рівень професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки [4, с.106].

Досить важливим при цьому є врахування структурно-логічної схеми підготовки, яка визначає науково-методичне структурування процесу реалізації освітньо-професійної програми (послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю тощо) [4, с.90].

Звідси, зміст освіти визначається навчальними планами і програмами, освітньо-професійною програмою підготовки, структурно-логічною схемою, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального закладу, конкретизується в монографіях, підручниках, навчальних посібниках, методичних вказівках та інших навчально-методичних матеріалах (робочих зошитах, збірниках текстових завдань, інструкціях тощо).

Незаперечним є факт, як стверджує Т.І. Туркот, що для забезпечення якості навчання у вищій школі необхідно звертати особливу увагу на наукову систему планування і організації навчального процесу [5, с.145]. При цьому слід урахувувати, що навчальний процес у ВНЗ будується відповідно до вимог державних нормативно-правових документів та документів, що розробляються вищим закладом освіти.

До державних складових навчально-методичного забезпечення належать: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої й інших видів практики; підручники і навчальні посібники з грифом Міністерства освіти.

До складових навчально-методичного забезпечення, які розробляються вищим закладом освіти, належать: робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з вибіркового навчальних дисциплін; навчальні посібники без грифу Міністерства освіти і науки; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання проблемного характеру для самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу; методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проектів (робіт); інші матеріали, які визначає викладач, кафедра (предметна або циклова комісія), вищий заклад освіти [2, с.145]. Здійснимо характеристику деяких із вищезазначених документів.

Навчальний план – це нормативний документ, що складається вищим навчальним закладом на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки [4, с.90]. Він визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять (лекцій, лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних занять, консультацій, навчальних і виробничих практик) та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю. У навчальному плані також відображається обсяг часу, який відводиться на самостійну роботу студентів [4, с.90-91]; [5, с.145].

Навчальний план розробляється на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми і затверджується керівником вищого навчального закладу [4, с.91]. Традиційно визначають такі типи навчальних планів: базовий і робочий.

Базовий навчальний план розробляється на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності на весь період реалізації відповідної освітньо-професійної програми та затверджується керівником ВНЗ.

На основі навчального плану, на кожному факультеті складається робочий навчальний план на поточний навчальний рік, який затверджується деканом відповідного факультету. Робочий навчальний

план – це також нормативний документ, у якому конкретизуються форми проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби проведення поточного й підсумкового контролю на кожний семестр [4, с.91]; [5, с.145].

У руслі виконання Болонських угод у ВНЗ України відбувається переорієнтація навчальних планів з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму навчання, на посилення ролі самостійної роботи студента. У зв'язку з цим, як підтверджує досвід, доцільною є практика організації навчально-пізнавальної діяльності з використанням індивідуальних навчальних планів студентів.

Індивідуальний навчальний план студента – нормативний документ, за яким здійснюється його навчання з урахуванням вимог освітньо-професійної програми відповідного рівня підготовки та особистих освітньо-професійних інтересів і потреб студента. Складений на кожний навчальний рік на підставі робочого навчального плану факультету і структурно-логічної схеми підготовки, він містить усі нормативні та вибіркові навчальні дисципліни, вибрані студентами [4, с.91-92].

Індивідуальний навчальний план є робочим документом студента, який складається на початку кожного навчального року сумісно із куратором. До такого плану включаються нормативний та вибірковий компоненти [6, с.98]. Студентові слід пояснити, що нормативна частина – це обов'язковий для засвоєння зміст фахової освіти. До нормативних навчальних дисциплін належать гуманітарні, соціально-економічні, фундаментальні дисципліни та цикл професійно-орієнтованих дисциплін. Наразі чинними нормативними актами вищим навчальним закладам надається автономне право щодо визначення змісту освіти, але його рівень не повинен бути нижчим від нормативного.

Методичне керівництво та контроль навчання студента за індивідуальним навчальним планом здійснює декан факультету й відповідні кафедри (предметні або циклові комісії). При цьому обов'язковими для вивчення студентом є не лише вибіркові навчальні дисципліни, визначені вищим навчальним закладом, а й вибрані студентом і внесені до його індивідуального навчального плану. Відповідальність за виконання індивідуального навчального плану повністю покладається на студента [4, с.91-92].

Наближення вищої освіти в Україні до європейського рівня потребує перегляду співвідношення між нормативними і вибірковими дисциплінами в бік збільшення частки останніх.

Важливим нормативним документом, що визначає зміст освіти у вищій школі є навчальна програма. Навчальна програма – основний науково-теоретичний документ, що визначає місце і значення навчальної

дисципліни в реалізації освітньо-професійної підготовки студента, її зміст, обсяг знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни. Навчальні програми нормативних дисциплін належать до документів державного стандарту, розробляються і затверджуються як його складові. Навчальні програми вибіркових дисциплін розробляються на 3-5 років кафедрами вищих навчальних закладів і затверджуються вченою радою ВНЗ [5, с.146].

Обов'язковими компонентами навчальної програми є пояснювальна записка, тематичний план, тематичний виклад змісту навчальної дисципліни, бібліографічний список. У змісті навчальних програм повинні мати місце наступні аспекти:

- формулювання призначення навчальної дисципліни в системі підготовки спеціаліста (визначення провідної функції дисципліни);
- визначення освітньої, виховної і розвивальної мети, які необхідно реалізувати в процесі навчання (з урахуванням призначення навчальної дисципліни і вимог кваліфікаційної характеристики);
- визначення вимог до знань і умінь студентів та рівня їх сформованості;
- визначення складу і структури дисципліни, розділів (модулів) з урахуванням провідної функції предмета;
- планування лабораторних і практичних занять з урахуванням їх головної дидактичної мети – формування професійних і практичних навичок;
- виклад змісту навчального матеріалу з кожної навчальної теми з огляду на принципи дидактики вищої школи;
- визначення обсягу та змісту самостійної роботи студентів;
- встановлення міжпредметних зв'язків та усунення дублювання навчального матеріалу на основі інтеграції та координації змісту окремих навчальних предметів (доцільно скористатися структурно-логічною схемою конструювання навчального процесу і навчальним планом та обрати методику реалізації інтеграційних зв'язків);
- визначення форм і методів контролю за успішністю навчання;
- список рекомендованої літератури, що містить основну та додаткову літературу;
- оформлення навчальної програми повинно відповідати дидактичним нормативам [5, с.146].

На основі нормативної навчальної програми розробляється робоча навчальна програма, яка є нормативним документом вищого закладу освіти і розробляється для кожної навчальної дисципліни відповідно до

навчального плану. У робочій навчальній програмі відображаються конкретний зміст навчальної дисципліни, тематичний план, послідовність та організаційно-методичні форми її вивчення, обсяг часу на різні види навчальної роботи за відповідними модулями, засоби і форми поточного і підсумкового контролю, пакет документів для його здійснення, перелік рекомендованої літератури.

При конструюванні навчальної програми згідно кредитно-модульної системи навчання необхідно використовувати наступні принципи:

- модульності, сутність якого базується на основній ідеї модульного навчання – використання в процесі навчання модулів як основного засобу засвоєння студентами певної навчальної інформації. Принцип модульності є виявом індивідуалізації навчання, адже забезпечуються найбільш сприятливі умови для кожного студента щодо темпу просування у навчанні, реалізації кожним з них цілей навчання;

- структурування змісту, що означає поділ навчального матеріалу в межах модуля на структурні елементи, перед кожним з яких висувається конкретна дидактична мета, а зміст навчання надається в обсязі, який забезпечує її досягнення. Зміст модуля структурують на навчальні елементи, яким відповідають конкретні дидактичні цілі. Кожен навчальний елемент повинен логічно співвідноситися з конкретним елементом професійної діяльності [5, с.151].

Модульний варіант програми конструюється за наступною схемою:

1. Зміст навчальної дисципліни розподіляється на модулі, які мають конкретну мету і завдання вивчення;

2. Модуль охоплює декілька тем (навчальних елементів), об'єднаних спільною логікою;

3. У модулях мають об'єднуватися теоретичні і практичні питання, повинні бути виокремлені головні, базові та допоміжні питання, обов'язкові для вивчення чи рекомендовані для ознайомлення або поглибленого дослідження;

4. Модульний варіант програми має окреслювати перелік знань, умінь і навичок, необхідних для засвоєння в процесі аудиторних занять та самостійної роботи, визначати зміст і методи їх контролю та оцінювання;

5. Кожен модуль має змістовно пов'язуватися з попереднім та наступним [5, с.151].

Зміст кожного модуля повинен містити в собі наступні структурні елементи:

- дидактичні цілі, які повинні бути цільовою програмою дій для студентів (це повинні бути чітко означені орієнтири: що повинен засвоїти студент та якими практичними вміннями оволодіти в процесі вивчення змісту модуля);

- безпосередньо навчальний матеріал, структурований на навчальні елементи його засвоєння;

- інформацію щодо способів засвоєння навчального матеріалу, методів контролю і самоконтролю, пояснення відносно шкали оцінювання результатів засвоєння матеріалу модуля [5, с.157].

Навчально-методичний комплекс дисципліни – документ, що визначає обсяг знань, якими повинен оволодіти студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця, відображає загальну методiku викладання дисципліни, характеризує методичне забезпечення, складові та механізм оцінювання знань студентів. Розробляється на 3-5 років або змінюється в результаті змін освітньо-професійної програми підготовки фахівця та інших стандартів освіти, має свої структурні елементи [5, с.157-158].

Як ми вже зазначали, що планування і організація навчального процесу здійснюється на основі чинного навчального плану. При цьому слід урахувати, що навчальний процес у ВНЗ будується відповідно до вимог державних нормативно-правових документів, зокрема Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [3]. У навчальному плані для кожної спеціальності визначено графік навчального процесу [5, с.145-146], який складається в деканаті кожного факультету на підставі навчального плану з урахуванням пропозицій кафедр, містить перелік предметів, що вивчатимуться, вказівку на види занять (лекції, семінари, практичні й лабораторні заняття, навчальна і виробнича практика) [4, с.98-99].

Графіком навчального процесу передбачено: бюджет годин у тижнях, такі аспекти навчальної діяльності як теоретичне навчання, екзаменаційна сесія, практика, державні іспити, виконання дипломних робіт, канікули. У навчальному плані з кожної дисципліни чітко окреслюється кількість годин, що відводяться на лекції, лабораторно-практичні та семінарські заняття, терміни виконання курсових робіт, складання заліків та іспитів [5, с.145-146].

Водночас практика засвідчує необхідність складання деканатом за поданням кафедр графіка контролю навчальної роботи студентів (проведення колоквиумів, контрольних робіт, рубіжного контролю та інших видів проміжної атестації). Такий графік дає змогу усунути огріхи контролю кафедрами, рівномірно розподілити протягом семестру різні види контролю з різних навчальних дисциплін. Види та обсяг завдань для самостійної роботи і терміни контролю мають планувати кафедри з урахуванням робочих програм викладачів. Такий порядок спрямовує роботу викладачів і студентів відповідно до програмних вимог [4, с.99].

Графік і план навчального процесу є основою для складання розкладу занять – важливого документу, яким регламентується академічна робота студентів і викладачів.

При складанні розкладу навчальних занять необхідно враховувати:

- вимоги навчального плану;
- анатоμο-фізіологічні і психологічні особливості учасників навчального процесу;
- можливості навчально-матеріальної бази ВНЗ;
- можливості аудиторного фонду;
- дидактичну доцільність віднесення навчальних дисциплін у розкладі на робочий тиждень і конкретний день [5, с.146].

Також потрібно пам'ятати про такі психологічні та дидактичні вимоги:

– враховувати динаміку працездатності студентів протягом дня і тижня. Дослідження психологів і фізіологів засвідчують, що найпродуктивнішими є другі, а потім перші і треті пари занять. Протягом тижня найбільша продуктивність спостерігається у вівторок і середу, а потім – у понеділок і четвер. Найважчими для сприймання є лекції з теоретичних курсів, вони потребують стійкої уваги і зосередженості. Легше сприймаються лекції з курсів описового чи розповідального характеру. Потім ідуть семінарські заняття з теоретичних курсів, лабораторні заняття та різні практикуми;

– рівномірно розподіляти в часі різні види занять. Для цього слід не допускати навантаження студентів на цей день заняттями, що потребують ретельної домашньої підготовки (наприклад, три семінари). На початку семестру протягом 7-10 днів практикується «начитування» лекцій для забезпечення теоретичних основ проведення семінарських, практичних і лабораторних занять;

– визначити дні для самостійної роботи студентів. Доцільність цієї вимоги дискутується серед викладачів – одні з них вважають такий день необхідним, інші – вбачають у ньому додатковий вихідний день для студентів. Очевидно, ефективність днів для самостійної роботи значною мірою залежить від планування і контролю обсягу такої роботи з боку викладачів і наявності навчально-методичної літератури для студентів у бібліотеці та кабінетах кафедр. Безумовно, мають бути передбачені вільні дні для роботи над дипломними (кваліфікаційними) роботами у ІХ-Х семестрах;

4) складати стабільний розклад занять, що забезпечує індивідуальний режим студентів, вироблення динамічного стереотипу. Але це не означає, що в розкладі не може бути тимчасових змін;

5) достроково закінчувати читання теоретичних курсів і прискорювати виконання програм семінарів, практикумів і лабораторних

робіт. Прискорене вивчення, як показали дослідження, знижує ефективність навчання певної дисципліни і послаблює виховний вплив особистості педагога на студентів, гальмує їхню творчу активність [4, с.99-100].

Отже, розробка зазначених вище документів є основою наукової системи планування і організації навчального процесу у ВНЗ і базується на результатах вивчення і прогнозування структури соціальної та виробничої діяльності фахівців з вищою освітою, враховуючи потреби ринку праці. При цьому необхідно пам'ятати, що і концепція формування змісту, і технологія розробки нормативної і навчально-методичної документації нового покоління має ґрунтуватися на суб'єктно-діяльнісному підході.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.
2. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волошук та ін.]; За ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
3. Положення про організацію навчального процесу у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на 2010-2011 навчальний рік / Уклад. Козир І.А., Рябець С.І. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2010. – 68 с.
4. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.: іл.
5. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

ОБРАЗНО-ОПЕРАЦІЙНІ СТРУКТУРИ В РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лариса ЗАЙЦЕВА (Бердянськ)

У статті розкрито сутність поняття «узагальнене процесуальне уявлення». Висвітлено проблему організації освітнього процесу дітей дошкільного віку на засадах діяльнісного підходу.

В статті розкривається зміст поняття «обобщенное процессуальное представление». Освещается проблема организации образовательного процесса детей дошкольного возраста на основе деятельностного подхода.

Ключові слова: узагальнене процесуальне уявлення, узагальнена операційна структура, навчальна діяльність, навчальна задача, поняття.

Актуальність проблеми. Уявлення про довкілля дитина може отримувати різними шляхами. У будь-якій її діяльності обов'язково

присутня і пізнавальна сторона. Але отримані таким способом знання переважно фрагментарні, не систематичні. За такого способу засвоєння знань і не може бути ніякої системи, бо дитина зустрічається з різними явищами дійсності не в логіці науки, а в логіці свого життя.

На думку вчених (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та ін.), забезпечити формування в дитини системи знань про об'єкти навколишнього світу можливо за умов відповідної спеціально організованої навчальної діяльності, яка відрізняється від усіх інших однією дуже важливою особливістю. Результатом навчальної діяльності є передусім зміна того, хто навчається. А результатом продуктивної чи трудової діяльності є виготовлення певного продукту духовного чи матеріального характеру, тобто внесення людиною певних змін у матеріали [4; 5; 6; 10].

Отже, навчальна діяльність – це насамперед така діяльність, у результаті якої відбуваються зміни в самій дитині. Завдання вихователя полягає в умінні організовувати навчально-пізнавальну діяльність таким чином, щоб дитина найперше зрозуміла конкретний об'єкт (предмет, явище). Зрозуміти об'єкт – означає утворити певне поняття про нього.

Аналіз досліджень. Науковці визначають навчальну діяльність як цілеспрямовану діяльність, яка має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Важливим елементом її структури вони вважають навчальну задачу, яка вимагає від суб'єкта учіння відкриття й освоєння в навчальній діяльності загального способу (принципу, закономірності) розв'язання відносно широкого кола проблем і задач. Поставити навчальну задачу – означає ввести дитину в ситуацію, яка вимагає орієнтації на змістовно загальний спосіб її вирішення в усіх можливих окремих і конкретних варіантах умов. Навчальна задача розглядається як задача на знаходження загального вирішення цілого класу задач [4].

Як зазначає В. В. Давидов, розв'язання окремих задач повинно бути наслідком формування загального способу дій. Найголовніше під час формування навчальної діяльності – перевести дитину з отримання правильного результату при розв'язанні конкретної задачі до орієнтації на застосування засвоєного загального способу дій. Засвоєння способів і стане в цих випадках навчальною задачею і буде передувати виконанню конкретного практичного завдання. На думку Н. Ф.Тализіної, теорія навчання повинна бути спрямована на вивчення законів перетворення явищ суспільної свідомості в явища індивідуальної свідомості.

У ряді досліджень (В. В. Давидов, Н. О. Менчинська та ін.) показано, що діти при взаємодії з реальними об'єктами переважно спираються на випадкові ознаки, які вони виділили завдяки своєму безпосередньому досвіду. Дорослі часто не ведуть спеціальної роботи з формування понять у дітей. Вони зазвичай обмежуються тільки

вказівкою на те, правильно чи ні дитина віднесла предмет до відповідного поняття. Як наслідок дитина засвоює його шляхом «проб та помилок». При цьому в одних випадках орієнтування фактично відбувається за несуттєвими ознаками, але в силу поєднання їх в предметах з суттєвими виявляється в певних межах правильним, в інших – орієнтування відбувається на суттєві ознаки, але вони залишаються не усвідомленими. Саме в цій неусвідомленості істотних ознак Л. С. Виготський вбачав специфіку так званих «життєвих» понять. Таке засвоєння понять, на його думку, не відображає усіх сторін специфіки людського способу засвоєння нових знань. Зовсім інша справа, коли процес навчання передбачає перехід від стихійного ходу діяльності дитини до діяльності цілеспрямованої, організованої. Поняття, засвоєні таким шляхом, характеризуються тим, що їх засвоєння починається з усвідомлення його істотних ознак.

Шлях формування понять, який починається з розкриття істотних ознак, Л. С. Виготський називав шляхом «зверху вниз», тобто від визначення до реальних предметів, на противагу шляху «знизу угору», від предметів до визначення, характерного для формування «життєвих понять» [2].

Часто в педагогічній практиці відбувається заучування визначень. Зауважимо, що навчання, яке передбачає передачу готових знань від педагога до дитини, простого прив'язування знань до предмета, оминаючи дії самої дитини, є не найбільш ефективним. Воно тільки завантажує пам'ять дитини, залишаючи знання формальними та словесними.

Як зазначають науковці, словесне відтворення поняття не змінює по суті процесу його засвоєння, що переконливо доводить неможливість передачі поняття в готовому вигляді. Дитина може отримати його лише в результаті власної діяльності, спрямованої не на слова, а на ті предмети, поняття про які ми хочемо в неї сформулювати. Для засвоєння понять необхідна відповідна предметна діяльність дитини з об'єктом, який досліджується. Тільки поступово, через низку етапів, в результаті власної практики з відповідними предметами, діти навчаються орієнтуватися на істотні ознаки предметів [1; 5].

Як підкреслює Н. Ф. Тализіна, простих вказівок на виділення істотних ознак поняття недостатньо для зміни характеру або ліквідації стихійного становлення пізнавальної діяльності. Знання суттєвих ознак поняття може змінити її хід і характер тільки в тому випадку, коли ці ознаки ввійдуть в неї як орієнтири, тобто будуть реально брати участь у процесі розв'язання задач [9].

Становлення понять – це процес формування не тільки особливого образу картини світу, але й певної операційної системи, яка має

внутрішню структуру. Будь-яке поняття повинно поєднуватися з певною системою дій. Дії, операції власне і складають психологічний механізм понять. Дії виступають як засіб формування понять і як спосіб їх існування: за межами дій поняття не може бути засвоєне, застосоване для розв'язання задач [8].

Сучасні науковці (О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко та ін.), досліджуючи ідеї розвивального навчання, підкреслюють, що необхідно спрямувати його на формування мислення дітей, тобто потрібно розвивати їхні здібності. Акцент на здібностях вихованців має принциповий характер. Без опори на ці фундаментальні якості особистості не можна розраховувати на успіх в педагогічній практиці. Автори зазначають, що із специфікою здібностей мають досить тісно співвідноситися зміст одержуваних дітьми знань і вмінь та організація їх засвоєння. Йдеться про якість і обсяг загальноосвітніх знань у кожному конкретному випадку [7; 9].

Аналіз педагогічної практики доводить, що діти, які вивчають у школі рідну мову і математику протягом одинадцяти років, літературу – семи років, іноземну мову – семи років тощо, залишаються на рівні засвоєння азів цих наук. Затрати виявляються неспівмірними з кінцевим результатом. Усе це – закономірний результат традиційної системи освіти, яка ґрунтується на спогляданні та запам'ятовуванні, використовує найважчу для сприймання і засвоєння форму передачі інформації – монологічну мову.

У зв'язку з цим суттєвої корекції потребує співвідношення застосовуваних форм і методів навчання на користь тих, що забезпечують різні види і рівні повноцінної самостійної пізнавальної діяльності дітей. Реформування освіти вимагає переходу закладів освіти від інформаційної до розвивальної, діяльнісної моделі навчання. Розвивальний, діяльнісний характер навчання передбачає відмову від механічного засвоєння навчального матеріалу, від традиційного інформаційно-пояснювального підходу, орієнтованого на передачу готових знань. С. У. Гончаренко зазначає, що «знання, не нанизані на стрижень розвитку дитини, на її здібність здобувати їх самостійно, мертві». Людина, яка наповнена такими знаннями, не здатна до розвитку, до повноцінної діяльності, до зміни видів діяльності [1].

Мета статті. Розкрити особливості формування образно-операційних структур у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні ми культивуємо образно-логічне мислення. Воно є проміжним видом між наочно-образним і абстрактно-логічним (понятійним мисленням). Результатом образно-логічного мислення виступає узагальнене процесуальне уявлення (УПУ), яке за своїм змістом наближається до

наукового поняття, а за формою зберігає ще риси образу. Це його психологічна характеристика як суб'єктивного утворення.

У логічному вираженні УПУ є знанням, яке за своїм походженням ми визначаємо як випробувально-пояснювальне знання, або випробувально-пояснювальний тип знань. Цей тип знань є змістовно вищим від споглядально-описового як результату традиційного навчання дітей дошкільного віку. Отже, у плані виявлених вікових розумових можливостей нами утверджується вікове новоутворення – узагальнене процесуальне уявлення, яке збігається за формою з рухливим образом об'єкта дії, а за змістом з поняттям, яке формується. Саме воно є показником більших вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку, але відсутнє в традиційному освітньому процесі дошкільників.

Наше дослідження спрямоване на вивчення істотної властивості, яка конститує безпосередньо об'єкт вивчення (природний чи культурний), тобто ту властивість, з якою в подальшому навчальному процесі буде пов'язуватися наукове поняття (фізичне, математичне, природне). Знайомлячи дитину з УПУ, ми ставимо за мету забезпечити достатній (для свідомого засвоєння дитиною) поетапний (операційний) спектр перебігу того чи іншого процесу, який утримує в узагальненому вигляді динамічний образ.

Операції ці дуже різноманітні та багаточисельні. Здебільшого, вони входять в УПУ в певній послідовності. Узагальнена операційна структура засвоюється спочатку при повній розгорнутості усіх операцій, які входять у її склад і по можливості виконуються матеріально (або матеріалізовано), тобто так, що за правильністю їх виконання можна слідкувати. До того, як одна операція не виконана точно і відповідно до правила, не можна переходити до іншої. Узагальнена операційна структура засвоюється тим краще, чим повніше представлено її склад, у який входять операції, і чим ретельніше відпрацьовується кожна з них. Наприклад, оволодіваючи знаннями про істотну властивість рідин – текучість, діти засвоюють такий операційний склад: перша операція – визначення відсутності власної сталої форми та перебування у формі ємності (наповнення різних за формою ємностей (чашка, тарілка, склянка) водою); друга – визначення вихідного стану рідини як стану нерухомості; третя – поштовх як нахилання рідини, тобто вивільнення її з форми ємності, краї якої набувають положення «вище – нижче», відповідно і вода переймає це положення як поштовх до втрати форми; четверта – втрата форми, тобто переміщення в одному напрямі у вигляді потоку; п'ята – втрата форми, тобто переміщення в різних напрямках як розтікання; шоста – визначення кінцевого стану рідини як набуття знову стану нерухомості. У результаті виконаних дій у свідомості дитини

фіксуватиметься узагальнене процесуальне уявлення «текучість» як процес переміщення рідини зі зміною початкового місцезнаходження.

Розгортання усього складу операцій, які входять у дію, важливо ще й тому, що створюється можливість дійсного керівництва і контролю з боку педагога. Це контроль за виконанням кожної окремої операції і дотриманням їх послідовності. Коли дитина засвоїла кожен складову (як умову) і правильно встановила і засвоїла зв'язок між ними (послідовність функціонування), вона в результаті оволоділа УПУ.

Знання як істотна властивість (наприклад, текучість) оформляється в поняття або утримується в ньому в нерозривному зв'язку з відповідним засвоєним способом його відкриття (способом мислення). Таким чином, у науковому понятті (УПУ), яке може кваліфікуватися як предметна здібність, розумовий процес перетворився у логічний спосіб, оскільки він уже засвоєний, оскільки, то він відновлюється за потреби як логічна процедура. По-іншому кажучи, на етапі засвоєння способу мислення або на етапі самостійного його відкриття дитиною загальний спосіб мислення та конкретний спосіб мислення виступають як продуктивні процеси (продуктивне мислення), а на етапі їх використання це вже буде репродуктивний процес (репродуктивне мислення).

Засвоєне узагальнене процесуальне уявлення закріплюється в процесі розв'язання випробувально-практичних задач. Наприклад, серед сукупності матеріалів виділити і створити групу тих, у яких є функція пластичності і вичленити ті, які не володіють нею. Задачі такого типу служать для трансформації узагальненої операційної структури в переконання. Тут практична задача виступає в трьох функціях, що одночасно реалізуються в ході її розв'язання: функція предметних перетворень з орієнтацією на узагальнене процесуальне уявлення – (розвивально-дієва); функція на закріплення узагальненого процесуального уявлення; функція на встановлення правильності узагальненого процесуального уявлення.

Однак засвоєне УПУ на основі узагальненого операційного складу все ж таки, не може бути однозначно використаним дитиною при розв'язанні класу випробувально-практичних задач. Цей узагальнений операційний склад потребує певної адаптації з урахуванням специфіки умов кожної випробувально-практичної задачі. Наприклад, істотну властивість пластичність матеріалів діти засвоюють на прикладі металу (мідна, алюмінієва, залізна дротини). Операційна структура процесу пластичності передбачає такі операції: виявлення вихідного стану матеріалу як сталості форми; згинання, стискання матеріалу під впливом іншого; визначення зміни форми матеріалу; зупинення згинання або стискання матеріалу іншим; виявлення кінцевого стану матеріалу як збереження набутої нової форми матеріалом. Виявлення цієї властивості

в інших матеріалах (папері, тканині) вимагає від дитини корекції операційної структури для цього матеріалу: врахування його форми, розміру, структури, просторового розміщення, сили згинання.

Згадана адаптація є конкретизацією узагальненого операційного складу, умінням дитини перенести його в нові умови використання. Такий конкретизований узагальнений операційний склад з орієнтацією на специфіку окремої випробувально-практичної задачі будемо кваліфікувати як конкретний операційний склад, що фіксується в УПУ. Загалом можна констатувати, що конкретна операційна структура є похідною від узагальненої операційної структури, коли на основі узагальненої операційної структури «пластичності» чи іншої суттєвої властивості певного об'єкта чи предмета дитина віднаходить відповідну конкретну операційну структуру. Це і дозволяє дитині науково обґрунтовано розв'язати клас випробувально-практичних задач. Якщо узагальнений операційний склад, як ми вже наголошували, є результатом спільної діяльності педагога й дитини та спрямований на усвідомлене засвоєння УПУ, то конкретний операційний склад є результатом самостійного відкриття його дитиною, хоча таке відкриття вимагає певного коригування з боку педагога. Тож свідомо й міцно засвоєна конкретна операційна структура є повноцінним ефектом розумового розвитку дитини. Організований таким чином зміст мислення дитини забезпечує створення в неї рухливого образу, в операційній структурі якого розкривається загальне відношення, запропоноване для вивчення.

Висновок. Формування у дітей дошкільного віку узагальненого процесуального уявлення відбувається за умов організації самостійної діяльності. Зберігаючи для старших дошкільників активність наочно-образного мислення в навчальній діяльності, пізнавальний процес послідовно спрямовується на усвідомлення того змісту дій, які відповідають загальному поняттю.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Висвітлити результати впровадження в освітній процес технології формування узагальнених процесуальних уявлень у дітей старшого дошкільного віку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности / Дж. Брунер; [пер. с англ. М. И. Лисиной]. – М. : Педагогика, 1971. – 391 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.1 Вопросы теории и истории психологии. – 488 с.
3. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України (З доповіді на загальних зборах АПН України) / С. У. Гончаренко // Освіта. – 1994. – №№ 78 – 79. – С. 30 – 36.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
6. Крулехт М. Ребенок познает предметный мир / М. Крулехт // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 1. – С. 45 – 47.
7. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография / Т. И. Левченко. – К. : МАУП, 1995. – 168 с.
8. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – С. 35 – 43.
9. Маланов С. В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности. Учеб. пособие / С. В. Маланов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – С. 83 – 84.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательство Московского университета, 1975. – 343 с.
11. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / [Н. Н. Поддьяков, С.Н. Николаева, Л. А. Парамонова и др.]; под ред. Н. Н. Поддьякова. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Зайцева Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів: теоретико-методичні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЕЛЕМЕНТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ США

Євгенія ЗАХАРОВА (Кіровоград)

У статті представлено аналіз системи основних концептуальних елементів громадянського виховання США. Розглянуто їх внутрішню понятійну структуру та доцільність використання в парадигмі демократичного суспільства.

В статье представлен анализ основных концептуальных элементов гражданского воспитания США. Рассмотрено её внутреннюю понятийную структуру и необходимость использования в парадигме демократического общества.

Ключові слова: громадянство, виховні стандарти, демократичні цінності, громадянське виховання, громадянська освіта.

Міцність засад демократичної держави, її конституційного ладу, в значній мірі, залежить від ступеня розвитку громадянського суспільства, його здатності до самоорганізації, підготовки нових поколінь суспільно активних громадян.

Інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір вимагає вивчення загальних основ суспільної взаємодії у країнах Західної Європи та США; а також дослідження накопиченого ними досвіду організації громадянського виховання.

На нашу думку, визначення ключових понять системи громадянського виховання США є першочерговим завданням на шляху вивчення цілісності вищезгаданої концепції та доцільності використання її складових у вітчизняній системі навчання та виховання. Тому питання

про характер побудови понятійної структури у системі громадянського виховання США видається досить актуальним.

Найбільш детально засади громадянської освіти та виховання США репрезентовані у роботах американських методистів К. Льюїс [5], М.Бренсон [8], І. Біті [7], В. Бредлі [12], а також американських державних документах та дослідженнях: «Standards for Civics and Government» [11], «What Democracy Means to Ninth-Graders: U.S. Results From the International IEA Civic Education Study» [10]. Проте, комплексне дослідження запропонованої нами теми ще не знайшло повного відображення у вітчизняних наукових студіях. Відтак, мета цієї статті полягає у визначенні основних концептуальних елементів системи громадянського виховання США.

Аналіз наукової літератури свідчить, що одним з першочергових завдань американського суспільства є громадянське виховання, а саме формування освідченого, дієвого та відповідального громадянина. При відсутності свідомих зобов'язань по відношенню до фундаментальних цінностей та принципів демократії з боку громадян, держава не може розраховувати на успіх у розвитку вільної демократичної держави [13, 53]. Таким чином, необхідно, щоб батьки, педагоги, політдіячі та представники громадянського суспільства постійно знаходились у тісній співпраці для досягнення максимальної ефективності у вихованні, навчанні та прищепленні підростаючому поколінню основних принципів гідного громадянина власної держави [9, 37].

Американське суспільство вбачає у громадянському вихованні формування здатності до самоорганізації. Поняття «демократичної самоорганізації» полягає у спроможності громадян самостійно здійснювати активний вплив на якість власного життя, а не просто пасивно сприймати ідеї та вимоги запропоновані іншими людьми. Так, Аристотель у своїй «Політиці» (з 340 р. до н.е.) зазначив, що свобода та рівність, які на думку багатьох пов'язані з поняттям демократії, можуть бути досягнуті лише при наявності у всіх людей відносно однакових прав в процесі управління. Іншими словами, ідеали демократії найбільш повно реалізується, лише за умови індивідуального внеску кожного члену суспільства [7, 77].

Членами суспільства є його громадяни, отже поняття громадянства в межах демократичної системи можна визначити як активну участь громадян власної країни в управлінських процесах державного апарату. Але, слід зазначити, що на разі, не мається не увазі участь, заради участі. Громадська активність членів демократичного суспільства має спиратись на перевірену та критичну наукову думку, а також на повне розуміння та прийняття прав й обов'язків, які передбачаються активною громадською позицією його членів [7, 78].

Питання щодо визначення концептуальних компонентів громадянського виховання США постало особливо нагальним під час розробки держстандартів для навчального курсу «Базові основи громадянства та управління». Більш ніж 3,000 добровольців приймали участь у процесі їх обробки. Після ретельного перегляду та осмислення вищезгаданих понять, було виділено три ключеві компоненти, формування яких забезпечує високий рівень цілісності та ефективності системи громадянського виховання США, а саме:

- громадські знання;
- громадські навички;
- громадські здібності (риси характеру притаманні свідомому громадянину) [10, 4].

У ході дослідження було встановлено, що під громадськими знаннями розуміють той набір знань, яким повинен оволодіти кожен громадянин демократичного суспільства. У навчальних курсах «Базові основи громадянства та управління» та «Ми – люди», які мають місце у навчальних планах всіх американських шкіл, пізнавальна складова представлена у вигляді п'яти основних питань:

1. Що значать такі поняття, як громадське життя, політика та уряд?
2. Якими є головні засади політичної системи США?
3. Яким чином уряд, встановлений Конституцією, втілює основні цілі, принципи та цінності американської демократії?
4. Як можна охарактеризувати міжнародні відносини США з іншими націями?
5. Якою є роль громадян в американській демократії [10, 5]?

Необхідно зауважити, що вибір формату запитання, як способу організації змісту пізнавального компоненту є не випадковим. Демократія передбачає діалог, дискусію з безпосередньою участю громадян. Отже, вищезгадана форма тематичного поділу громадських знань використовується з метою акцентування уваги учнів на тому, що цей пізнавальний процес є нескінченим потоком нових ідей у пошуку кращих шляхів реалізації ідеалів демократії [3, 78].

У першому організаційному питанні розкривається значення політики та влади в державі, основні цілі уряду, характерні риси обмеженої та необмеженої влади, сутність та функції Конституції, а також альтернативні шляхи організації конституційної форми правління.

Під час обробки цього питання, учні досягають більш глибокого розуміння природи і значення громадянського суспільства, або іншими словами осягають сутність складної системи взаємодії добровільних політичних, соціальних та економічних об'єднань, які є важливим компонентом конституційної демократії. Американський методист І. Біті

пояснює доцільність вивчення вищезгаданої теми тим фактом, що освічене та діюче громадянське суспільство здатне не тільки запобігти надмірній концентрації та зловживанню уряду владою, але і функціонує, як «суспільна лабораторія», в якій громадяни навчаються основам демократії, одночасно з її практичним застосуванням [7, 78].

Друге організаційне питання стосується історичних, філософських та економічних засад американської політичної системи; характерних рис американського суспільства та його політичної культури; цінностей та принципів притаманних американській конституційній демократії, а саме – особистих прав та обов'язків; понять суспільного блага, верховенства закону, справедливості, рівності, правди, патріотизму, федералізму та розподілу влади у країні. Крім того, у цій темі розкриваються основні цінності та принципи, представлені у таких фундаментальних документах, як Декларація Незалежності, Конституція США, «Нотатки Федераліста» та ін. [10, 5].

На думку професора Е. Льюїс, вивчення ідеалів, цінностей і принципів, викладених в основних документах виконує додаткову практичну функцію. Вищезазначені істини виступають критеріями для оцінки доцільності використання певних засобів управління, намірів і результатів діяльності уряду та інших суспільних організацій [5, 20].

У процесі розгляду третього тематичного питання, учням роз'яснюється зміст поняття обмеженої влади уряду та феномену поділу влади у країні [10, 5]. Відомий американський науковець у галуззі педагогіки Ч. Уайт стверджує, що громадяни, які усвідомлюють правомірність системи обмеженої та розділеної влади здатні краще контролювати діяльність управлінських органів на місцевому та державному рівнях, а також можуть переконатись у тому, що їх особисті права є захищеними [5, 20]. Крім того, огляд цього питання допомагає сформувати відповідне сприйняття ролі закону в американській політичній системі та безпрецедентних можливостях, які вищезгадана система надає жителям країни, а саме: право вільного вибору та рівноправної участі громадян в політичних процесах країни .

Доцільність розкриття четвертого питання в американському навчальному процесі полягає у необхідності усвідомлення громадянами США особливостей міжнародних відносин та їх впливу на життя, стан добробуту та безпеки американських жителів.

І нарешті, актуальність останньої теми обумовлюється тим фактом, що кожен громадянин американського суспільства, з притаманними йому принципами самоорганізації, постає не тільки його рівноправним членом, але в той же час свідомим носієм основних прав та обов'язків. За твердженням Б. Вульфсон, покращення якості життя суспільства та нації є можливим лише за умови активної участі кожного громадянина у

політичному та суспільному житті держави. Незважаючи на те, що вибори та голосування є ключовими явищами для формування демократичних засад суспільства, громадянам слід знати, що крім цього, перед ними відкриваються багато інших можливостей для вільного волевиявлення. Таким чином, успішність досягнення громадянами їх особистих та суспільних цілей у демократичному суспільстві на пряму залежить від ступеню активності їх участі у політичному та громадському житті власної держави [2, 216].

Наступним концептуальним елементом системи громадянського виховання США є формування громадських навичок. Відтак, за словами відомого американського методиста М. Бренсон, для того, щоб належним чином, користуватись особистими правами та дотримуватись обов'язків, громадяни повинні не тільки опанувати вищезазначені знання, але й здобути відповідні розумові та суспільні навички.

Під розумовими навичками у контексті громадянського виховання США мають на увазі здатність до критичного мислення. Ця складова є тісно пов'язаною з пізнавальним компонентом. Адже, для того щоб, бути в змозі критично осмислити певне політичне питання, і як наслідок, вжити відповідні заходи, людина має розуміти сутність цього питання, етапи його історичного розвитку, сучасний стан проблеми [8, 15].

Національні стандарти для громадянського виховання США класифікують ці навички наступним чином:

- навички розпізнавання та опису;
- навички аналізу та пояснення;
- навички оцінки та захисту своєї громадської позиції .

Належний рівень сформованості першої категорії навичок дає громадянину можливість визначати функції та цілі законодавчого чи судового контролю [10, 7]. Здатність до розпізнання змін у таких суспільних явищах, як імміграція, працевлаштування та участь у громадському житті, допомагає громадянам завжди відповідати вимогам сучасного суспільства.

Однією з наступних цілей громадянського виховання є формування навичок пояснення та аналізу. Громадяни повинні вміти аналізувати структуру та результативність певних соціальних, економічних та політичних ідей і процесів. Це вміння дає змогу розрізнити такі фундаментальні поняття, як факт і думка, цілі та засоби, особисті та суспільні обов'язки. Більш того, приймаючи до уваги, що американське суспільство намагається функціонувати на засадах самоорганізації і думка громадян видається вирішальною, постає нагальна необхідність розвивати та покращувати в учнів навички оцінювання поточної ситуації, прийняття та захисту певної громадської позиції [9, 58] .

На думку В. Бредлі, крім оволодіння необхідними знаннями та навичками критичного мислення, з метою досягнення максимальної ефективності, громадянське виховання у демократичному суспільстві має сконцентрувати увагу на формуванні навичок, необхідних для результативної та відповідальної участі у політичних процесах та громадському житті. Ці навички можуть бути розподілені наступним чином:

- навички взаємодії;
- навички контролю;
- навички впливу.

Перший тип навичок характеризує вміння громадянина вільно спілкуватись та кооперувати з іншими людьми [13, 164]. Поняття взаємодії передбачає здатність ввічливо обговорювати, ставити питання та відповідати на них, а також створювати коаліції та вирішувати конфлікти у мирний та справедливий спосіб [3, 97].

Навички контролю необхідні для виконання наглядової функції з боку громадян. І нарешті, оволодіння громадянами третьою категорією навичок, за вищезазначеною класифікацією, сприяє здійсненню впливу на офіційні та неофіційні процеси управління у демократичному суспільстві [13, 164].

Надзвичайно важливим є те, щоб розвиток цих суспільних навичок починався у початкових класах і продовжувався протягом всього періоду навчання у школі. Таким чином, наймолодші учні можуть навчитись взаємодіяти у маленьких групах, підсумовувати інформацію, обмінюватись думками та будувати план дій. Крім того, саме на перших етапах навчання вони опановують вміння уважно слухати, суттєво відповідати на питання, улагоджувати конфлікти за допомогою компромісу та пошуку консенсусу. У старших класах учні освоюють навички контролю та впливу на курс державної політики. Більш того, вони вчаться досліджувати суспільні питання використовуючи електронні ресурси, бібліотеки, телефон, особисті зв'язки та засоби масової інформації [4, 255].

І. Біті стверджує, що відвідування публічних зборів (студентських, шкільних та муніципальних рад, законодавчих слухань, судових засідань) має бути обов'язковою частиною процесу громадянського виховання у старшій школі США. Тому, студенти мають постійно розширювати кількість практичних суспільних навичок.

Одним з найяскравіших прикладів способу здійснення впливу є голосування, та не слід обмежуватись лише цим прийомом. Юні громадяни повинні навчитись використовувати такі засоби, як: публічні виступи, свідчення, подання клопотань, створення коаліцій та інше. Аналогічно до навичок взаємодії та контролю, формування навичок

впливу має носити систематичний характер у навчально-виховному процесі американської школи [7, 78].

Третім ключовим компонентом системи громадянського виховання США постає формування особистих та суспільних рис характеру, необхідних для підтримки та удосконалення конституційної демократії. Суспільні здібності та риси характеру виховуються протягом довгого періоду та в результаті кропіткої роботи родини, школи та суспільства [1, 180]. У національних стандартах для громадянського виховання США виділено цілий ряд рис характеру та особливостей поведінки громадянина, які є визначальними для досягнення цілей демократичного суспільства.

По-перше, кожен громадянин має бути незалежним, самостійним членом суспільства. Ця позиція передбачає свідоме взяття на себе відповідальності за наслідки своїх дій, а також дотримання моральних та правових зобов'язань в якості члена демократичного суспільства.

По-друге, громадяни країни мають брати на себе ряд особистих, політичних та економічних обов'язків, а саме – турбота про себе, піклування про свою сім'ю, виховання та навчання власних дітей. Вони також включають особисту обізнаність громадянина у галуззі сплати податків, голосування, та інших суспільних питань.

По третє, громадяни повинні ставитись з повагою до інших людей. Це має проявлятися через цивільну поведінку, здатність прислухатись до думки інших, урахування прав та інтересів своїх співгромадян, дотримання принципу перемоги більшості, водночас, визнаючи право меншості на інакомислення.

По-четверте, громадянам слід займати активну громадську позицію по відношенню до суспільних справ. Це передбачає не просто участь у голосуваннях, публічних дебатах та обговореннях, але і належний рівень своєї обізнаності.

По-п'яте, громадяни повинні сприяти функціонуванню конституційної демократії. Під цією здібністю розуміють уважне ставлення до суспільних справ, постійне вивчення та обговорення конституційних засад та принципів, контроль за діяльністю політичних лідерів та вживання всіх запобіжних заходів за умови недотримання ними демократичних цінностей [10, 9].

Отже, головне завдання громадянського виховання в американському суспільстві полягає у прищепленні ідеалів демократії та свідомих зобов'язань дотримуватись її фундаментальних принципів та цінностей. Ефективність досягнення вищезгаданих цілей можливе лише за умови формування у підростаючого покоління належного рівня громадських знань, навичок та рис характеру, необхідних для підтримки та удосконалення конституційної демократії. Перспектива нашого

подальшого дослідження полягає в розробці порівняльної характеристики американської та української систем громадянського виховання з метою визначення доцільності використання його складових у вітчизняній системі навчання та виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бунин С.И. Американский характер. Очерки культуры США: Традиция в культуре / С.И. Бунин // Вопросы философии. — 2000. — №1. — С. 178-181.
2. Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. — 336с.
3. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. Под редакцией Н.Воскресенской и С.Шехтера. При участии А.Июффе и Ч.Уайта.— М.: Фонд «Сивитас», 2006г.
4. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов . — М.: Гардарики, 2008. — 383с.
5. Льюис Э. Многообразие в американской системе образования / Энн К. Льюис // США: Общество и ценности. Электронный журнал Информационного Агенства Соединенных Штатов. — 2010. — Т.5, № 2. — С. 15-21.
6. Малькова З.А. США: поиски, решения, стратегические задачи школы / З. И. Малькова // Педагогика. — 2000.— №1. — С.85-86.
7. Beatty E.E. Creating a laboratory for democracy/ E.E. Beatty // Educational leadership. — 2004. — Vol.61, N.8. — P.75-78.
8. Branson M. The Role of Civic Education. A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network. — California: Center for Civic Education, 1998. — 26 p.
9. Kahne J. Teaching democracy: what schools need to do / J. Kahne, J. Westheimer // Phi Delta Kappan. — N. Y., 2003. — Vol.85, N.1. — P.34-66.
10. National Standards for Civics and Government. Calabasas, CA: Center for Civic Education. 2000. Vol. 1. - No. 1. — 45 p.
11. What Democracy Means to Ninth-Graders: U.S. Results From the International IEA Civic Education Study. Statistical Analysis Report. U.S. Department of Education. 2001. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001096.pdf>. — Заголовок з екрану.
12. Bradley W. Civic Education and Culture. — Intercollegiate Studies Institute, 2005. — 340 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Євгенія Юрївна — аспірантка кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження громадянського виховання старшокласників у США.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПОЛЬСЬКОГО КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНОГО РУХУ

Оксана ЗАХАРОВА (Кіровоград)

Під час 123-літнього бездержавного існування у Польщі була відсутня можливість вивчення у школах національної історії, а також всього, що було пов'язане з Польщею. Тому роль національної освіти і поширення патріотизму прийняло на себе краєзнавство (звідси бере початок насиченість польського краєзнавства емоційним і патріотичним елементами).

В період 123-літнього безгосударственного існування в Польщі відсутня була можливість вивчення в школах національної історії, а також всього, що було пов'язано з Польщею. Тому роль національного освіти і

распространения патриотизма взяло на себя краеведение (откуда – насыщенность польского краеведения эмоциональным и патриотическим элементами).

Ключові слова: краєзнавство, туризм, громадський рух, патріотичне виховання.

Постановка проблеми. Краєзнавство – це, у широкому розумінні, – збирання відомостей про регіон, країну. Це також громадський масовий рух, що має на меті популяризацію національної культури. У сучасній польській педагогіці існує напрямок, який інтерпретує туристичне краєзнавство як освітньо-виховну практику, за допомогою якої формується свідомість і поведінка особистості [1]. Такий підхід актуалізує необхідність всебічного знайомства педагогічної громадськості з історією, теорією і практикою туристичного краєзнавства.

Аналіз досліджень та публікацій. У польській педагогіці (Ф. Бережнецький, К. Денек, Ч. Купісевич, В. Оконь та ін. [2]) краєзнавство визначається як одна із загальнопедагогічних концепцій, яка забезпечує тісний зв'язок навчання і виховання з життям, прищеплення людині національних рис, а також як освітньо-виховна практика, орієнтована на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю, за допомогою якої молодь пізнає потенціал культури і мистецтва, засвоює вміння його використання [5].

Виклад основного матеріалу. Першим польським краєзнавцем визнається Ян Длугош (1415-1480), автор «Хорографії Польського королівства» а також «Інвентаризації церковних бенефіцій Малої Польщі», – праць, що вважаються першими польськими краєзнавчими описами.

Термін же «краєзнавство» (пол. krajoznawstwo, krajopisarstwo, krainopisarstwo, ziemiopisarstwo) з'явився у польських джерелах у 60-х роках XIX ст.

В цей час бурхливого розвитку краєзнавства формуються дві його головні європейські течії:

- *збір і популяризація відомостей про країну.* Серед представників вищих класів виникла мода на збирання національних старожитностей;
- *освітнє краєзнавство.* Утворена 1773 року Комісія Національної Освіти визначила, яким слід бути патріотичному вихованню у школах. Навчати слід належним чином за принципом, щоб учні насамперед знали свою країну, а потім – близьких сусідів [6].

У Польщі, за обставин поділу країни на окремі частини між трьома державами – Росією, Австрією і Німеччиною, інтенсивно розвивалися такі течії краєзнавства: *«поетично-описова; протидії процесам денационалізації; екскурсійне краєзнавство»* [6].

1873 року Людвик Ейхборн (власник Закопаного) заснував *Татранське Галицьке Товариство* (ТГТ; перейменоване 1918 року на *Польське Татранське Товариство* (ПТТ)).

Метою ТГТ (ПТТ) було:

– дослідження Карпат, Татр і Апеннін, а також поширення зібраних відомостей;

– заохочення відвідування згаданих гірських місцевостей і полегшення доступу до них, уможливлення перебування туристам, а особливо своїм членам, а також дослідникам і митцям, що прибувають до цих гірських місцевостей з науковими й творчими цілями;

– охорона альпійських тварин, особливо сарн і байбаків;

– підтримання гірської великої промисловості.

Завдяки Товариству Татри стали доступними для туристів, був заснований Татранський Музей, розпочаті метеорологічні дослідження у Карпатах, побудований готель (перший над Морським Оком в 70-х роках ХІХ ст.).

На землях Галичини були засновані і діяли також інші краєзнавчі організації:

– Секція Народних і Шкільних Екскурсій при Товаристві Народної Школи,

– Товариство Канікулярних Колоній,

– Академічний Туристичний Клуб (Львів), члени якого зробили популярним пішохідний гірський туризм, випускали туристичні путівники, а також популяризували краєзнавчу фотографію.

На польських землях у складі Російської імперії 9 листопада 1906 р. виникло *Польське Краєзнавче Товариство* (ПТК). Головною метою ПТК проголошувалося:

– збирання краєзнавчої інформації, а також поширення їх серед широкої громадськості;

– збирання наукових відомостей, що торкаються польських земель;

– організація екскурсій по країні;

– влаштування краєзнавчих виставок.

– опіка над пам'ятками історії і природи [1].

Провідним девізом ПТК було: «Через пізнання країни – до любові, через любов – до жертвних вчинків». У 1911 р. ПТК рахувало бл. 5700 членів, а ПТТ трохи більше 1500.

У пруській частині Польщі 1909 року виникло Екскурсійне Товариство в Єжицях, а 1913 року – Познаньське Краєзнавче Товариство (тісно пов'язане з ПТК).

Зі зміною політичної ситуації у Польщі змінювалися мета і завдання краєзнавства. Після відновлення незалежності у 1918 р. ПТК прийняло на себе завдання поєднання поляків, що жили у трьох різних зонах

окупації, в один народ. Інструментом цього мало бути вивчення власної країни – її історії, природи, людей і традицій.

У період міжвоєнного двадцятиліття (1918 – 1939 рр.) краєзнавство набуло значного розвитку. Виникло багато шкільних краєзнавчих товариств (Краків, Лодзь, Львів, Вільнюс, Варшава, Познань), завдяки чому краєзнавство стало дуже популярним, масовим.

1927 року утворено Комісію Краєзнавчих Гуртків Шкільної Молоді при Головній Раді ПТК з місцеперебуванням у Кракові.

У період II Речі Посполитої (1918 – 1939 рр.) у польському туристичному краєзнавстві виокремлюють такі течії:

1. *Регіональна течія;*

2. *Шкільне краєзнавство* (Шкільні Краєзнавчі клуби; краєзнавчий часопис для шкільної молоді «Краєзнавчий Щомісячник» (пізніше «Орлиний політ»)).

3. *Краєзнавство на рівні державних інституцій:*

– 1918 року виникла Рада у справах Літніх Колоній Міністерства Публічного Здоров'я.

– 1919 року Міністр Публічних Робіт видав відозву до Варшави, Кракова, Львова і Познаня, в якій закликав до заснування екскурсійних бюро.

– 1922 року Міністерство Релігійних вірувань і Публічної Освіти рекомендувало директорам шкіл всебічно підтримувати розвиток шкільних краєзнавчих гуртків.

4. *Туристична течія* (пізнання країни під час екскурсій; започаткована д-ром Мечиславом Орловичем).

5. *Наукова течія.*

12-13 липня 1929 р. відбувся Перший Загальнопольський Краєзнавчий Конгрес, який поставив завдання посилення взаємодії польського краєзнавства з наукою, поглиблення у громадян почуття прив'язаності до рідної землі, а також прийняття краєзнавства як однієї з виховних засад в освіті. За результатами конгресу опублікований «Щоденник Засідань Першого Загальнопольського Краєзнавчого Конгресу в Познані» (32 реферати) [7].

Перед Другою Світовою війною у Польщі діяли численні краєзнавчі і туристичні організації:

- Подільське краєзнавче товариство (1925 р.),
- Польський туристичний клуб (1925 р.),
- Єврейське краєзнавче товариство (1926 р.),
- Волинське товариство краєзнавства і опіки над пам'ятниками (1927 р.),
- Союз Бескидських товариств (1927 р.),
- Робітниче туристичне товариство (1935 р.).

1939 року у Польщі існувало понад 500 краєзнавчих гуртків шкільної молоді, об'єднаних під егідою ПТК (бл. 200 000 молодих людей), 212 готелів, що розпоряджалися бл. 6 000 нічліжних місць (Польща була одним з одинадцяти членів-засновників Міжнародного Союзу Молодіжних туристичних готелів, який утворився 1932 року в Амстердамі).

Після 1945 р. краєзнавці продовжили свою роботу у зруйнованій країні, починаючи з нуля у північних і західних землях. Перші відділи ПТК на цих землях, а саме в Ольштині і Щецині, виникли вже 1946 року. Розвивалися різні форми краєзнавчої діяльності, наслідком чого було швидке поширення масового краєзнавчого руху [7].

16 грудня 1950 р. відбулися з'їзди Польського Краєзнавчого і Польського Татранського Краєзнавчого Товариств, на яких оприлюднено рішення про об'єднання тих двох організацій і вже наступного дня, тобто 17 грудня, відбувся перший з'їзд Польського Туристично-краєзнавчого Товариства (ПТТК). Головним завданням ПТТК було визначено керівництво всім туристично-краєзнавчим рухом у Польщі. Основою діяльності ПТТК стали гуртки і секції, створювані в школах, на промислових підприємствах, в організаціях, у військових частинах.

Діяльність гуртків на промислових підприємствах та в організаціях підтримували професійні спілки, які фінансували поїздки вихідного дня під девізом «Кожен знає свій регіон, місто і район». У 1951 р. Міністерство Освіти запровадило Міжшкільні туристично-краєзнавчі центри (від 1955 р. – Воєводські шкільні туристично-краєзнавчі центри, які діяли до 1974 р.). До їх завдань належали:

- координація шкільного туристично-краєзнавчого руху;
- поширення туристично-краєзнавчих знань в закладах освіти;
- співпраця з молодіжними готелями (базами) [7].

1959 року з ініціативи Міністерства Освіти виникає Польське Товариство молодіжних туристичних готелів (у 1966 р. 650 готелів з 24 000 ліжок, в 1970 785 готелів з 30 310 ліжками).

Під кінець 60-х років ХХ ст. народилася ініціатива наступної організації – Краєзнавчого Конгресу. Проте ПТТК не отримало згоди від влади на організацію цього заходу. У травні 1970 р. була організована Загальнопольська Краєзнавча Нарада в Гданьську і Гдині «Краєзнавство – школа патріотичного виховання», яка відповідала всім умовам конгресу (окрім назви). Організовано численні виставки, з'явилися спеціальні тематичні видавництва. Була прийнята резолюція на тему охорони середовища (одна з перших у Польщі), а також ухвалено Загальнопольську Краєзнавчу програму [7].

У 1977 р. Міністерство освіти і виховання опублікувало посібник для вчителів, в якому зобов'язувало шкільних педагогів організовувати

принаймні двічі на рік туристично-краєзнавчі екскурсії, а також доручило Союзові Польського Харцерства (СПХ) провадити в школах заняття з краєзнавства.

III Краєзнавчий Конгрес відбувся 11-13 квітня 1980 р. у Плоцьку (прийняті Краєзнавча Програма Туризму на 1980-1990 роки, а також резолюція, проklamуюча 1980 рік як Рік Туристичної Культури).

Конституційні зміни в Польщі, започатковані 1989 року, змінили економіку і суспільство; зазнали метаморфоз також і краєзнавчі організації. З розколом СПХ зменшилася база ПТСМ, зменшився кількісний членів ПТТК (1985 р. – бл. 700 000; 1990 р. – бл. 500 000; 1995 р. – майже 100 000; нині – бл. 60 000 осіб) [8].

IV Конгрес Польського Краєзнавства відбувся 7 – 9 вересня 1990 р. в Ополе. У Конгресі брали участь представники ВНЗ, товариств, зацікавлених організацій, представники державної влади а також Єпископату Польщі. На Конгресі було порушено такі теми як: Польща в Європі, охорона середовища, відновлення культурної спадщини, природи і ландшафту.

У наступні роки головними напрямками розвитку туристичного краєзнавства були визнані джерелом патріотизму і національної ідентичності, а головною метою сучасного краєзнавства – відкриття інших культур та їх проблем, пізнання світу (*światoznawstwo*) [8].

Висновки. Краєзнавство у польському суспільстві визнається джерелом патріотизму і національної ідентичності, відкриття інших культур, пізнання світу, поширення толерантності (культурної, релігійної і масової) через пізнання, завдяки якому можна збагатити власну культуру цінностями інших народів і навпаки.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. *Krajoznawstwo i turystyka w szkole*, Pod red. Tadeusza Łobozewicza, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
2. F. Bereźniecki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007.
3. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*. Warszawa 2005.
4. W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003.
5. K. Denek. *Ojczyzna. Podstawowa wartość edukacji kulturalnej, regionalnej i krajoznawczo-turystycznej* (w:) *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski. Kalisz 1999, s. 95-105.
6. http://swietokrzyskie.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=334%3Aarys-rozwoju-krajoznawstwa-w-polsce&catid=55%3Aartykuly&Itemid=61&lang=pl
7. <http://www.ptt.org.pl>
8. <http://www.pttk.pl>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Оксана Віталіївна – аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Державної льотної академії України.

Коло наукових інтересів: краєзнавчо-туристична діяльність в педагогічній системі Казимира Денека

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Тамара КОРОСТІЯНЕЦЬ (Південноукраїнськ)

Статтю присвячено визначенню принципів реалізації індивідуалізації вищої освіти на основі виявлення і критичного осмислення досвіду зарубіжних освітніх систем.

Стаття посвячена определению принципов реализации индивидуализации образования на основе выявления и критического осмысления опыта зарубежных образовательных систем.

Ключові слова: індивідуалізація освіти, самовизначення, індивідуальні програми, особистість.

Актуальність дослідження. Одним з найважливіших напрямів реформування системи вищої освіти на сучасному етапі є індивідуалізація процесу навчання і виховання студентів, орієнтована як на всебічний розвиток його особистості студента, так і на опанування ним великого обсягу знань. Сучасне суспільство гостро потребує творчої особистості фахівця, водночас, в умовах наявної системи вищої освіти, з її жорсткою регламентацією процесу навчання, дуже важко сформувані ініціативного спеціаліста з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, різносторонньо розвинену особистість, самостійного громадянина демократичного суспільства.

Мета статті полягає у накресленні принципів створення умов для становлення особистості студента як компетентного фахівця і самостійного громадянина демократичного суспільства, спираючись на досвід зарубіжних країн.

Ідея розробки індивідуальних освітніх траєкторій в Україні наприкінці ХХ століття відродилася в результаті актуалізації цінностей вільного виховання і звернення педагогів до досвіду освітніх установ різних зарубіжних країн, які реалізують, в тій чи тій мірі, принципи індивідуалізації освіти. Активізувалося звернення педагогічного співтовариства України до теоретичної спадщини й досвіду Д.Брунера, Б.Скіннера, А.Комбса, А.Маслоу, Г.Олппорта, К.Роджерса та інших прихильників індивідуалізації освіти.

У зв'язку з цим, запити суспільства, що пред'являються до якості вищої освіти, реалізуються, на думку А.Околелова, в цілях здійснення перетворень системи вищої освіти, спрямованих на індивідуалізацію системи багаторівневого навчання, одним з шляхів реалізації якої може стати проектування індивідуально-освітнього маршруту студента [3].

Одним із способів розгляду умов реалізації індивідуалізації вищої освіти є виявлення і критичне осмислення досвіду зарубіжних освітніх систем з даного питання.

Історичною батьківщиною демократизації освіти, особистісно-орієнтованого та індивідуалізованого навчання є Сполучені Штати Америки. В умовах індивідуалізації навчання, американські педагоги розробляють форми індивідуалізованої самостійної роботи, відповідно до рівня підготовки студентів і цілей освіти, зокрема, при використанні комп'ютерів; створюють індивідуальні програми з вибором форм і методів навчання, особливо у визначенні темпів засвоєння всього курсу; підтримується ініціатива самих студентів. На основі системного аналізу, представленого в дослідженні А.Захарової, можна стверджувати, що одним із поширених принципів індивідуалізації в педагогіці США є принцип збагачення (доповнення уніфікованої для всіх програми), що має в основі 2 види: горизонтальний (знання розширюються) і вертикальний (знання поглиблюються) [2]. Так, студенти можуть працювати за програмою, що відповідає їхнім індивідуальним інтересам і професійним орієнтирам. Уся система навчання спрямована на виховання, передусім, повноцінного громадянина демократичного суспільства, підтримуються індивідуальні здібності та переконання особистості. На відміну від більшості вітчизняних вищих навчальних закладах, де навчальна програма є жорстко визначеною для всіх студентів однієї спеціальності, американські університети не дотримуються єдиної, обов'язкової програми навчання. Визначаючи основні вимоги для здобуття ступеня бакалавра, університет пропонує студентові велику кількість порівняно невеликих курсів з різних галузей знань, зокрема, курс із набуття знань щодо освіти у правовій державі, знань міжнародних норм із прав людини тощо, що сприяє різносторонньому розвитку особистості студента, як відповідального громадянина суспільства. Розгляд основних концептуальних ідей індивідуалізації вищої освіти можна пов'язати з розвитком у США трьох провідних напрямів:

- біхевіористичної орієнтації (ідеї Д.Брунера, В.Скіннера) Предметом вивчення є поведінка людини. Психологічні основи біхевіоризма є джерелом розробки системи навчання у вищій школі США, що персоналізується (Personalized System of Instruction). У даній системі один і той же навчальний матеріал подається різним способом і його вивчення організовується з урахуванням індивідуальних особливостей студентів [1].

- гуманістичній орієнтації (ідеї А. Комбса, А. Маслоу, Г. Олппорта, К. Роджерса) Особистість студента розглядається як цілісне вираження його творчої потреби в самореалізації, що характеризується свободою у самовираженні, творчій діяльності, прагнення особистісного зростання, тобто, як спектр можливостей, найважливіша з яких - становлення людини, реалізація її творчого потенціалу. Під впливом ідей

гуманістичної психології в системі функціонування ВНЗ США виникли групи „відкритого навчання”, де студенти можуть вільно визначити власні науково-дослідні інтереси і, в діалозі з викладачами, демонструвати різні точки зору, критично аналізувати наукові позиції [1].

• когнітивний напрям (школа Ж. Піаже, ідеї К. Левіна, Е. Толмена, гештальтпсихології). З цим напрямом пов'язаний розвиток кібернетичного напрямку в теорії навчання, а, також, теорії когнітивної соціології і психології управління, наприклад, теорії соціальної справедливості Г. Теджфела, що показали залежність поведінки індивіда від його суб'єктних представлень [1]. Представники напрямку розглядають розвиток індивідуальності в навчанні на основі розвитку мислення при інформаційному обміні.

Таким чином, розглянувши основні напрями індивідуалізації навчання в США, можна відзначити цілеспрямовану орієнтацію всієї системи вищої освіти на особистість студента, різноманітність форм, засобів і методів індивідуалізації навчання, що не є характерною сьогодні для вищих навчальних закладів України.

Нові підходи до організації навчального процесу є вимогою часу. На цьому шляху значний інтерес становить дослідження структури вищої освіти у Великій Британії. Варіативність програм, вільний вибір основних дисциплін і предмету дослідження, у межах програми, має місце майже на всіх сучасних факультетах університетів Великої Британії. Можливість реалізації індивідуальних навчальних планів забезпечується модульно-блоковою системою структурування програм.

У Великій Британії, вперше, модульну систему було введено на початку XIX століття, та вже через призму сторіччя вільний вибір студентами навчальних дисциплін став загальним правилом у ВНЗ Великої Британії. Навчання блоками здійснюється на основі гнучкої програми, що забезпечує студентам можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання засвоєних знань під час вирішення навчальних завдань.

Така навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку невірної відповіді – додаткове навчання), проблемний (вирішення завдань на основі засвоєних знань), блок перевірки та корекції. Блокове й модульне навчання виникло в результаті розвитку ідей програмування в навчанні.

Перший блок навчального плану у ВНЗ Великої Британії складають обов'язкові курси, специфічні для кожної обраної спеціалізації. Інший блок – це елективні курси, які можуть бути як загальноосвітніми, так і спеціальними. У ньому студент має можливість обирати курси із

запропонованих предметів. Система розподілу дисциплін на обов'язкові та елективні виникла, вперше, в німецьких університетах.

Елективні дисципліни розподіляються на дисципліни обмеженого та вільного вибору. Вони можуть уключатися в програми будь-якого курсу, але, як правило, найбільш інтенсивно (до 70 %) вивчаються на основному. Співвідношення між обов'язковими й елективними дисциплінами у програмах різних університетів різне й залежить від багатьох параметрів: циклу навчання, його приналежності до державного чи приватного сектора, спеціальності тощо.

Третій блок складають факультативні курси. Відмінність полягає у тому, що елективні курси, на відміну від факультативних, є заліковими. Велика гнучкість у розробці індивідуальних програм забезпечується можливістю вибору не тільки різних курсів, але й визначених їхніх частин. Останнє стало доступним завдяки використанню модульного принципу, що полягає в тому, що курс розподіляється на елементи у вигляді дискретних незалежних частин (модулів).

Сутність дидактичного процесу на основі модульної технології забезпечення полягає у тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки (модулі). Зміст і обсяг модулів, у свою чергу, варіюються в залежності від профільної й рівневої диференціації студентів та дидактичних цілей. Такий підхід дозволяє створити умови для вибору індивідуальної траєкторії руху за навчальним курсом.

Сьогодні в Україні спостерігається тенденція до індивідуалізації навчання, спрямованої на вирішення проблем гуманізації освіти, що призводить до перебудови системи вищої освіти і розробки наступних основних принципів, орієнтованих на створення умов для становлення особистості студента як грамотного фахівця і самостійного громадянина демократичного суспільства:

- принцип усвідомленої перспективи („зроби себе сам"), згідно якого, кожна людина має можливість брати активну участь у власній освіті. Знання автоматично стануть затребуваними, а не нав'язаними жорсткими межами навчального плану, посилюється мотивація навчання і ефективність засвоєння знань.

- принцип гнучкості системи вищої освіти, згідно якому зміст навчання і шляху засвоєння знань і формування професійних навичок відповідають потребам та рівню домагань особистості. В даному випадку виправдовується система багаторівневої вищої освіти при здійсненні можливості зміни спеціалізації або отриманні декількох спеціальностей за період навчання у ВНЗ.

- принцип динамічності системи вищої освіти, пов'язаний із здатністю швидко реагувати на зміни в економіці, інформаційній системі в результаті науково-технічного прогресу.

- принцип індивідуального навчання, реалізація якого призводить до виникнення між викладачем і студентами атмосфери співтворчості, що сприяє поліпшенню якості сприйняття інформації і становленню професійної майстерності.

Оскільки структура системи багаторівневої освіти, а також цілі її окремих ланок визначаються дією громадської затребуваності в освіті, які формуються із потреби в кваліфікованих фахівцях і соціальними запитами, індивідуалізація і демократизація освіти повинні проходити через розширення можливостей кожної людини в області реалізації її громадянських прав на здобуття якісної освіти.

Вищезазначене дозволяє стверджувати про необхідність урахування досвіду функціонування освітніх установ різних зарубіжних країн для удосконалення системи вищої освіти України в напрямку індивідуалізації.

Таким чином, відповідаючи вимогам часу в межах вирішення проблеми гуманізації освіти, побудова системи вищої освіти на основі індивідуалізації навчання може стати чинником становлення особистості компетентного фахівця і громадянина демократичного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом / В.К. Елманова . - МГУ, 1989. - 50 с.
2. Захарова А.П. Становление и развитие системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в США: Автореф. / А.П. Захарова - М., МГУ, 1995.
3. Околелов О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы, тенденции развития - ж. "Высшее образование в России", N2, 1994, 45-50 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Коростянець Тамара Петрівна – докторант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Коло наукових інтересів: індивідуалізація вищої освіти.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ: ТРАДИЦІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Віталій ЛУКАШІВ (Кіровоград)

В статті розглядаються сутнісні характеристики освітньої технології в її історичній генезі. Обґрунтовується думка, що в ефективності формування інформаційної культури особливу роль відіграють сучасні інформаційно-комп'ютерні технології.

В статье рассматриваются сущностные характеристики образовательной технологии в ее историческом генезе. Обосновывается мысль, что в эффективности формирования играют современные информационно-компьютерные технологии.

Ключові слова: освітні технології, інформаційні технології, комунікація, інновація, інформаційна культура.

Швидкий розвиток суспільства, безперервне зростання інформації, підвищення ролі інформаційно освіченої особливості, інтелектуалізація її діяльності, вдосконалення техніки і технологій у світі потребує від освіти досягнення “нового рівня”. Вирішення даних задач неможливе без використання сучасних освітніх технологій, а також їх інформаційного забезпечення.

Сучасні інноваційні підходи в освіті різко змінюють багатовікові традиційні погляди на саму сутність педагогічного процесу, а особливо в аспекті інформатизації освіти. Актуальною звідси постає проблема формування у викладачів та студентів інформаційної культури певного рівня, де особливою домінантою виступає наявність інформаційно-комп’ютерної техніки і технологій та вміння їх доцільного використання.

Про зазначене свідчить те, що традиційні освітні технології не співставні в повній мірі з новими освітньо-інформаційними технологіями, що в свою чергу, викликає необхідність знаходження особливих педагогіко-методологічних прецедентів поєднання класичних і новітніх стилів навчання та виховання.

В даній ситуації виникаючий методологічний прецедент демонструє те, що замінити одну методологію іншою неможливо, оскільки за ними стоять альтернативні теоретичні інноваційні моделі організації навчального процесу і формування інформаційної культури. Складність і проблемність виникає із того, що в розпорядженні системи освіти і педагогіки є рівнозначні між собою типи методологій, пріоритети яких визначаються тією чи іншою традицією і специфікою конкретно заданої педагогічної діяльності.

В контексті такого роду проблем і виникає необхідність дослідження та знаходження певного синтезу, як поєднання на єдиній основі інформаційної культури та різних інноваційних технологій, що можливо, в першу чергу, за рахунок “технічного посередника”, яким є комп’ютер і його програмне забезпечення, що об’єднані в поняття “інформаційні технології”.

Передбачають, що внесення новацій у навчальний процес дадуть змогу отримати якісні результати навчання і виховання, формування необхідної інформаційної культури. При цьому, різні освітні інновації не завжди мають одновимірність, адже існують поряд альтернативні ідеї та концепції стосовно організації навчально-виховного процесу.

Характерно це відображено в дослідженнях проблематики освіти, а ретроспекція їх виявляє і певну подальшу актуальність для становлення і визначення оптимальних сучасному запиту освітніх технологій.

Для уявлення про стан розробленості даної проблеми з необхідністю було піддано аналізу низка досліджень і публікацій:

- дослідження з теорії педагогічних систем Ю.П. Азарова, Ю.К. Бабанського, В.І. Беляєва, Д.Ж. Брунера, Б.Л. Вульфсона, Н.В. Кузьміної та інших;

- проблематика інноваційних процесів в освіті представлена авторами А.А. Арламовим, І.В. Горбу новим, М.В. Кларіним, В.С. Лазарєвим, С.Д. Поляковим, Т.І. Шамовим та іншими;

- сучасні дослідження проблематики освітні технології І.П. Аносова, В.П. Беспалька, І.М. Богданової, Ю.В. Васькова, В.А. Гановської, Т.А. Ільїної, В.В. Краєвського, С.О. Спієвої та інших.

Інноваційність освіти на засадах нових інформаційних технологій є принциповою домінантою її функціонування в сучасності. Нові освітні технології вважають активним компонентом усіх процесів, що відбувались і повинні в подальшому відбуватись у системі освіти.

В загальному вигляді можливо виокремити традиційні і сучасні межі освітнього простору, де виявляють потреби інноваційно-інформаційних змін, які продукують до життя проблему іншого виміру – так як самі освітні технології та інновації мають досить різнопланове сутнісне визначення.

В дослідженнях у галузі педагогіки констатують доручення до змісту освіти широкого культурно-історичного контексту: особливості творців, їх зв'язку з епохою, з іншими підсистемами культури. На думку М.В. Кларіна, “завдання сучасної освіти полягає не просто в передачі знань, але в перетворенні знань на інструмент творчого засвоєння світу” [1, с. 27].

Перехід від традиційної моделі освіти до тієї, яка зорієнтована на розвиток особистості В. Кушко, ставить в залежність від особливої ролі освітнього середовища. Він пропонує характеристику середовища, що відображає особистісне включення того, хто навчається в процесі освіти. При цьому звертається увага на те, наскільки зміст освіти включений у загальнокультурний контекст [2].

Окреслюючи, що принципи “педагогічної технології” ґрунтуються на тому, що “мета освіти визначається через зміст освітніх галузей та процес діяльності особистості” – педагога і студента, які не дають повного уявлення про передбачувані наслідки навчання, І.П. Аносов констатує, що звідси виникає необхідність визначення і чіткої системи цілей, які необхідно чітко розпізнавати, так як цілі навчання формулюються через результати навчання [3, с. 202].

Характерно, що у більшості авторів, необхідні педагогічні нововведення – педагогічні інновації – асоціювалися в більшості випадків з різними формами інтерактивного навчання. На сьогодні обґрунтовується думка, що перевага виключно інтерактивних методів

навчання і рівноваріантних форм активної освіти однаково проблематична для системи освіти, як і повна їх відсутність.

Інтенсифікацією інноваційних освітніх процесів пов'язують не лише із соціальним замовленням і наявними засобами, здатними забезпечити його виконання, але й із суттєвими змінами у сфері свідомості всієї педагогічної і студентської спільноти. В цьому із очевидності проступає проблема формування інформаційної культури, на основі якої створюється необхідне сучасне освітнє середовище.

В цілому, із аналізу основних положень досліджень слідує, що освітні технології як інформаційно-інноваційні проекти актуальні для сучасного педагогічного процесу, але, вирішуючи певні проблеми в освіті, вони створюють нові завдання, що являє собою частину загальної проблеми.

На нашу думку, однією із основних проблем, не відображених в достатній мірі – є інформаційно-освітня технологія в контексті інформаційної культури. Безумовно, що необхідно встановити певні інструментально-практичні межі для інформаційно-інноваційних освітніх технологій.

Недостатньо розглянуті ці питання визначили мету і завдання даного дослідження.

Мета дослідження. Розкрити сутнісні характеристики традиційних і сучасних освітніх технологій. Обґрунтувати особливу роль інформаційно-комп'ютерних технологій для ефективності формування і ставлення інформаційної культури.

Виклад основного матеріалу. В сучасності освітня спільнота все в більшій мірі усвідомлює свою залежність від інновацій в освіті, яка приймає вигляд освітньо-інформаційної системи, взаємодія елементів якої протікає на базі саме інформаційних технологій. Освітні технології, в свою чергу, стають взаємозалежні від комп'ютерних технологій – програмного забезпечення навчального процесу.

Для сучасної освіти постає актуальне питання про роль складових елементів освітньої системи, що вимагає по новому розглядати методи і зміст освіти. Якщо в минулому аж до кінця ХХ століття у центрі вчених теоретиків і педагогів-практиків був науково-предметний аспект освіти, то в ХХІ столітті виникла необхідність звернення до інформаційно-процесуальної складової форми та змісту сучасно освіти і до її ключового елемента – інформаційно-освітньої технології.

Незважаючи на те, що практично нещодавно різні інноваційні технології пов'язували з окремими сигналами, педагогікою співробітництва, а на сьогодні – в переважності з вальдорфською педагогікою, школою діалогу культури тощо, у сучасній педагогічній практиці в більшості вже переважають технології інформаційного

характеру. Але через об'єктивні потреби суспільства актуальною постає проблема широкого впровадження особистісно-орієнтованих технологій через комп'ютерно-програмне забезпечення, що установлює необхідність і наявність інформаційної культури освітнього середовища у всіх його вимірах.

Звідси виникає і “новий простір” для дослідження інформаційних новацій в освіті, виникає особлива освітньо-інформаційна проблематика. При цьому, тільки фрагментарне вивчення і аналіз освітньо-інформаційного процесу, часткових методів і засобів навчання відходить від принципу бачення і уявлення сучасної освіти як цілісної системи із своїми специфічними законами функціонування.

На нашу думку, значна частина досліджень повинна бути присвячена пошуку оптимальної та продуктивної освітньо-інформаційної методології та технології, які б ефективно відтворювали і забезпечували певне концептуальне бачення і уявлення із даної проблематики, де контекст інформаційної культури. Так як проблема ця є доволі широкою, глибинною і багатогранною, то в даному дослідженні обмежуємось концептуальними характеристиками освітніх технологій в їх історичній генезі з експлікацією їх на сучасні освітні-технології.

Із ретроспекції слідує, що з поняттям “освітня технологія” В.М. Бехтерєв, І.П. Павлов, А.А. Ухтомський, С.Т. Шацький та інші поєднують і “педагогічну техніку”, що являє собою сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку і ефективну організацію занять.

Звернути увагу можливо на те, що до педагогічної технології відносилось й уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використання наглядних засобів навчання.

В понятті “освітня технологія” із середини 60-х років ХХ століття, і його змісті, Т.А. Ільїна виокремлює наступне:

- освітня технологія є використанням технічних засобів і засобів програмного навчання;

- освітня технологія є засобом підвищення організації навчального процесу, засобом подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки [4, с. 123-124].

В такому аспекті визначається два напрямки розуміння технології в освіті: технічні засоби навчання і технологія навчання (технологія навчального процесу).

В подальшому, із розвитком навчальної техніки і комп'ютеризації, технологія навчання і педагогічна технологія в своєму змісті постала як система засобів, методів організації і управління навчально-виховним процесом.

В цьому періоді, в контексті інформаційної культури, акцентувати увагу можливо на деталізації поняття “педагогічної технології”:

1) це системний, концептуальний, об'єктивований, інваріативний опис діяльності викладача і студента, спрямований на досягнення освітньої мети. Це концепція виховної системи, базове утворення, в якому фіксується її своєрідність і специфічні особливості [5, с. 12];

2) це спосіб організації, спосіб думок про матеріали, людей, моделі і системи типу “людина-машина”. При цьому, педагогічна технологія передбачає визначення цілей через результати освіти їх реалізацію в діях студентів, в діях усвідомлюваних і вивчених [6, с. 139].

Педагогічна технологія, на думку В. Безпалька, являє собою, перш за все, проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично [7, с. 138].

З кінця ХХ - початку ХХІ століть під впливом технологічного досвіду інформаційних сфер педагогічні технології додають нові засоби навчання і в певній мірі, підвищують його ефективність.

В цілому очевидно, що педагогічна технологія уявляється як сфера знання, яка включає методи, засоби навчання, теорію та практику їх використання для досягнення цілей освіти.

Використання інформаційних технологій у сфері освіти передбачає оновлення як системи освіти, так і системи підготовки майбутніх спеціалістів. Нова інноваційна технологія навчання являє собою систему засобів і методів обробки даних – методів навчання, метою яких є створення, передача, збереження і відображення “інформаційного продукту” з найменшими втратами та в залежності від закономірностей середовища, де вони задіяні та функціонують.

Сучасну інформаційну технологію характеризує середовище і входні до неї наступні компоненти: технічне середовище, програмне середовище, предметно-педагогічне середовище, методологічне середовище.

В загальному вигляді, виокремити можливо саме те, що інформатизація в освіті передбачає певну “інфосферу” – глобальну інфраструктуру сучасних засобів збереження, обробки, передачі і представлення інформації та наявність певного освітньо-інформаційного середовища, створення якого можливе на засадах певним чином “спроєктованої” інформаційної культури.

Виходячи із мети інформатизації освіти і одного із головних завдань – формування інформаційної культури людини, можливо виокремити “педагогічні прогнози” про те, що використання засобів нової інформаційної технології буде сприяти посиленню ефективності навчання і якості його результатів.

В сучасній освітньо-інформаційній технології в контексті інформаційної культури суттєвими положення є: забезпечення розвитку особистісних якостей студентів, розкриття їх творчого потенціалу,

підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі використання інформаційних технологій, створення умов для творчої дослідницької діяльності; інтенсифікацію методичної роботи і наукових досліджень.

Фактично можливо констатувати той факт, що інформаційна культура в сучасному її вимірі є певною педагогічною інновацією – перспективною, протирічною та проблемною одночасно. При цьому, звернути увагу необхідно на те, що поняття “інновація”, що з’являється у XXI столітті, означає, перш за все, введення окремих елементів в інше середовище.

Незважаючи на те, що в період нововведень (інновацій) відбуваються суттєві зміни – із переходом системи освіти в цілому із одного стану в інший не завжди можливо мати тільки позитивні результати. В першу чергу, це пов’язано з певною мірою не застосованим принципом цілісного виміру і бачення інформаційної культури, а також з відсутністю розробленості, навіть на теоретичному рівні, “цілісної інформаційно-освітньої методології”. На нашу думку, тільки прикладна інформаційно-комп’ютерна методологія інструментального педагогічного гатунку не встановлює, не обумовлює та не створює ті можливості, які ефективно формують і установлюють інформаційну культуру – кожної людини, освітнього середовища і суспільства в цілому.

Але, в цілому, виходячи із того, що в сучасній освітньо-інформаційній технології зроблена спроба поєднати теоретичні, практичні і технічні засоби, установлюємо, що в сучасній освіті вони мають і відіграють особливу роль у визначенні, створенні, формуванні і установленні інформаційної культури нового виміру і гатунку.

Висновки. На основі результатів досліджень можливо зробити певні узагальнення і висновки:

- освітня технологія є специфічним способом інтеграції педагогічних знань, методів, методологій та технологій пізнання;

- сучасна освітня технологія як інформаційно-комунікаційна технологія відмовляється від одновекторного педагогічного технократизму;

- освітні технології, виходячи із ретроспективного аналізу, достатньо проблематичні та неоднозначні, так як кожна епоха намагається по-своєму відтворити освітній процес. Але об’єднує їх те, що в них особливою увагою користується наявність певної освітньої культури - інформаційної культури по сутності;

- особлива роль інформаційної культури в освітньому середовищі є у тому, що смисл різних “транзитних” (“перехідних”) інновацій пролягає через фактичну неспроможність традиційно сформованої стереотипної

свідомості освітньо-педагогічної спільноти до реакції на глобально-інформаційні зміни всього соціокультурного простору сучасності;

- впровадження окремих частин із різноманіття можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес є тільки певними необхідними, але одиничними інноваціями. Розглядаючи інформаційно-комп'ютерні технології та методології як цілісність в контексті сформованої інформаційної культури можливо прогнозувати, в подальшому, і потребу змін у всій системі освіти;

- інформаційно-комп'ютерні технології мають особливу роль у формуванні інформаційної культури, так як поєднують певну узгоджену системність отримання, переробки і передачі інформації, дія з якою формують дисциплінованість, вибірковість – на естетичному та етичному рівнях, інтелектуально-практичний досвід і певні виважені кроки до творчої переробки інформації саме в креативне знання.

Перспективи подальших досліджень. В потенціальних розвідках, по даній проблемі, можливо визначити за необхідне створення певних концептуальних моделей навчання саме притаманних сучасним освітнім інформаційно-комп'ютерним технологіям. В створенні даних моделей особливу роль повинна відігравати інформаційна культура як цілісна креативна домінанта усього навчально-виховного процесу зокрема, і освітнього середовища в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 172 с.
2. Кушко В.В. Контекст содержания образования как характеристика образовательной среды. – М., 2001.
3. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
4. Ильина Т.В. Понятие “педагогическая технология” в современной буржуазной педагогике // Сов. Педагогика, 1971. - №9. – с. 123-124.
5. Фрадкин Ф. Педагогическая технология в исторической перспективе // История педагогической технологии: Сб. научн. трудов. – М., 1992. – с. 12.
6. Лернер И. Внимание: технологии обучения // Сов. Педагогика. – 1990. - №3. – с. 139.
7. Беспалько В.Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – с. 138.
8. Освітні технології: Навч. – метод. посібник/ За загал. ред. О.М. Пехоти. – К., 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Лукашів Віталій Богданович – пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження інформаційної культури фахівців зв'язку.

РОЗВИТОК СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КНР ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ

МА БАОЛИНЬ (Одеса)

В статті розглядаються ефективні педагогічні умови, які містять гуманістичний стиль педагогічного спілкування з колегами, дітьми та їх батьками.

В статье рассматриваются эффективные педагогические условия, которые содержат гуманистический стиль общения с коллегами, детьми и их родителями.

Ключові слова: педагогічне спілкування, стилі педагогічного спілкування, організаторська техніка.

Проблема ефективності спілкування набула за останній час великого значення. Вона інтенсивно досліджується в працях багатьох науковців (І.А. Зімня, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, О.В. Мудрік та ін.). Педагогічне спілкування має ті ж самі закономірності, що й спілкування в інших сферах життя і діяльності, але тут існує інша суть та важливість. Особливо багато уваги приділяв педагогічному спілкуванню А.С. Макаренко, неодноразово підкреслюючи важливість оволодіння технікою педагогічного спілкування. Один з основних прийомів цієї техніки – тонке розуміння своїх вихованців. Антон Семенович учив педагогів, що „потрібно вміти читати на людському обличчі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про деякі ознаки душевних рухів. Педагогічна майстерність полягає в постановці голосу вихователя і у управлінні своєю мімікою та жестикуляцією". Відомий педагог Ш. А. Амонашвілі в книзі „Здрастуйте, діти!" пише про тих, що його постійно хвилює питання, з якими словами він звернеться до дітей при зустрічі з ними; „Якими будуть перші слова, з якими я звернуся до дітей? Ці слова мною знайдені давно – „Здрастуйте, діти?"... Втім, справа не в самих словах, а в тім, яким голосом я їх вимовлю, яку буде в міні при цьому вираження обличчя. Мій голос, зрозуміло, повинний бути добрим, привабливим. А вираження обличчя повинне відповідати моєму тону... Ськажіть людині „Здрастуйте!" тоном байдужості або тоном, що виражає радість зустрічі і ви побачите, як ті саме слово, вимовлене по-різному, буде міняти відношення до вас людей" .

За визначенням Г.А. Ковальова та Л.А. Радзіховського, спілкування – це універсальна реальність буття людини, що підтримується різноманітними формами людських відносин. В даній реальності формуються та розвиваються як різноманітні відіа соціальних відносин, так і психологічні особливості окремої людини. Враховуючи тісний взаємозв'язок спілкування з життям суспільства в цілому та з

безпосередніми контактами людей спілкування є формою існування та прояву людської сутності, виконує комунікативно-зв'язуючу роль, відіграє важливішу життєву потребу людини, умову її благополучного індивідуального існування.

Важко собі уявити спілкування, яку б зовсім не несло пізнавального або виховного заряду. Проте, в літературі і практиці все більше і ширше використовується поняття педагогічне спілкування, це – професійне спілкування вихователя з вихованцями в процесі навчання і виховання, що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Заслуговує на увагу визначення даного поняття Н.П. Волковою. Вчена вказує на тих, що педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між педагогом та вихованцем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних розумів для спільної діяльності.

Оптимальність педагогічного спілкування, особистісні якості вихователя, його творча індивідуальність, характер стосунків з дітьми залежать від обраного стилю педагогічного спілкування. Обраний вихователем стиль спілкування особливостями певних складених взаємовідносин між педагогом і вихованцем формує або сприятливу, або несприятливу атмосферу спілкування і подальшої взаємодії, Принципово важливими особистісними якостями педагога є його ставлення до дітей, володіння організаторською, комунікативною техніками. Особливості побудови педагогічного спілкування в процесі діяльності педагога розглядалися в працях П.М. Єршова, А.С. Макаренка, А.В. Петровського, та ін..

В.А. Кан-Калік дає таке визначення стилю спілкування: „ Стиль спілкування – це індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічно взаємод педагога вихованців

Отже, стиль педагогічного спілкування - усталена система способів і прийомів, які застосовує педагог під година взаємодії. Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту), які створюють його фон, надають йому відповідного емоційного забарвлення. Кожний стиль припускає домінування монологічної або діалогічної форми спілкування. Педагогічне спілкування має певну систему стилів. Їх особливості залежать від обставин та індивідуальних характеристик учасників. Серед них В. Кан-Калік виділяє:

1) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головніми його ознаками є активно-позитивне ставлення до дітей, любов до справи та співпереживання щодо спільної діяльності. Від вихователів,

які обирають такий стиль спілкування, діти не відстають, оскільки спілкування з ними сповнює їх позитивними емоціями;

2) спілкування, що базується на дружньому ставленні. Суть даного стилю спілкування полягає в позитивному сприйнятті дітьми педагога, який виявляє приязнь, повагу до дітей, за допомогою створення атмосфери доброзичливості і довіри. „Дружність повинна бути відповідною до цілей педагогічного спілкування, не протирічити системі взаємовідносин педагога і вихованців”, зазначав А.С, Макаренко;

3) дистанційне спілкування. Таке спілкування обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з дітьми роботи. Певна дистанція між педагогом та вихованцем необхідна, але вона не може бути головним критерієм в стосунках;

4) спілкування-залякування. Для даного стилю спілкування характерне негативне ставлення до учнів і авторитарність. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Ознаки такого спілкування проявляються в репліках: „Д не погрожую, але попереджаю”, „Спробуйте тільки.., попереду вільний година...”;

5) спілкування-загравання. Також має негативний вплив на продуктивний процес педагогічного спілкування. Воно поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, подобатися дітям, шляхом загравання. Але не шукає доцільних способів організації взаємодії, „Нехай любов прийде не помітно, без ваших зусиль. Але якщо людина бачить мету в любові, то це тільки шкода...”;

Ключ до успішного спілкування – висока культура педагогічного спілкування. Виховним впливом повинне передувати мудре міркування про вчинок. Вихователь завжди повинний пам'ятати про відповідальність за долю дитини і рішення приймати без поспіху. Отже, для цього дуже важливо вміти володіти настроєм і не піддаватися йому. Стиль спілкування залежить передусім від ставлення до дитини і може бути авторитарним демократичним або ліберальним. Авторитарному стилеві спілкування притаманний диктат, який перетворює вихователя, пригнічує його самостійність та ініціативу.

Авторитарній педагог визначає спрямованість діяльності, нетерпимий до заперечень дітей, що гальмує ініціативу, пригнічує їх.

Головні форми взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка інструкція, догана. Навіть підяка звучить як докір: ти добре сьогодні відповідав. Не чекала від тобі такого”. А реакцією на помилки дитини часто бувають висміювання, різкі слова.

Демократичній стилі спілкування базується на повазі, довірі, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Бабується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості дітей, залучити їх до участі в спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада інформування, координація, що розвиває у вихованців упевненість ініціативність.

За ліберального стилю спілкування позиція педагога виявляється в неутручанні, низькому рівні вимог до вихованців. Формі його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми й брак відповідальності комунікативний процес стає некерованим. В.П. Латінов стверджує, що в неформальних ситуаціях виявляються такі стилі педагогічного спілкування:

✓ відчужений (поступливо - недружелюбний) стиль педагогічного спілкування. Його носій відгороджений, насторожений, дещо пасивний, не викликає особистою мовною активністю негативних емоцій в співрозмовника;

✓ слухняний (поступливо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування. Його носій скромний, послужливий, доброзичливий;

✓ збалансований стиль педагогічного спілкування. Для нього характерні домінування в розмові, прагнення спілкуватися на рівних, активна доброзичливість;

✓ опікунський (домінуюче - дружелюбний) стиль педагогічного спілкування. Характеризується він прагненням до співробітництва. Педагог, який обирає такий стиль, незалежний і самостійний в ситуаціях спілкування, веде розмову на рівних, виявляє активну доброзичливість, бажання підтримати співрозмовника;

✓ домінуюче - недружелюбний стиль педагогічного спілкування. В ньому переважає прагнення до суперництва, домінування в спілкуванні, недружелюбність, небажання підтримувати співрозмовника.

Стиль спілкування педагога залежать від його індивідуально-психологічних властивостей: особливостей темпераменту, характеру, здібностей, самооцінки, ціннісних орієнтацій. Звичайно, важко сказати, чим саме найбільше визначається стиль спілкування особини, але є поєднання соціальних та індивідуально-психологічних чинників. Так, дратівливість і нестриманість можуть бути негативним рольовим стереотипом і вираженим холеричним темпераментом, а також проявом невротичного стану або психопатії. Найчастіше, саме в невротичному стані проявляються труднощі в спілкуванні, а професія „педагог” потребує надмірної стриманості та раціонального мислення. Тому, вважаємо, що слід зупинитися на такому фундаментальному індивідуально-психологічному чиннику як тип темпераменту особи.

Темперамент визначається індивідуально сталими психофізіологічними характеристиками – силою, рухливістю і врівноваженістю нервових процесів збудження і гальмування. Так, людині із нервовими процесами і "переважаючим збудженням - представникові холеричного типу значно важче бути спокійною і стриманою в хвилюючій ситуації, ніж особі з інертними і врівноваженими процесами збудження і гальмування – типові флегматика.

Слід зазначити, що необхідно стримувати собі, здійснювати над собою певний самоконтроль. Вплив темпераменту на поведінку особливо наочно постає в дітей дошкільного віку, коли сморід ще дуже рідко керується переконаннями та вольовими навичками. Вихователь, як людина вихована та навчена небажані прояви темпераменту в спілкуванні повинні коригувати культурними стереотипами. Педагогів, яких характеризують емоційні стилі, відрізняють підвищена чутливість, гнучкість імпульсивність. Сморід схильні до міркування і мають знижену чутливість. Запорукою продуктивного стилю спілкування педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність в стосунках

В процесі спілкування провідною особистісною потребою є потреба самовираження і самореалізації в діяльності, слові, думаннях уголос, яка щоразу видозмінюється індивідуалізується. Зовнішнім показником цього є обраний людиною для свого самовираження засіб, який впливає на комунікативну поведінку особистості. Комунікативна поведінка вихователя – організування мовного процесу, невербальної поведінки вихователя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між педагогом та вихованцями, на стиль їх діяльності. Оцінюють її на підставі того, що і як говорити вихователь, які в нього жерсті, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на якові реакцію дітей розраховані.

В.А. Кан-Калік та І.М. Юсупов запропонували такі моделі комунікативної поведінки педагогів:

✓ Модель дикторська („Монблан"). Відсутність психологічного контакту, а звідси – безініціативність і пасивність вихованців.

✓ Модель неконтактна („Китайська стіна"). Слабка взаємодія з дітьми, а з їх боку – байдуже відношення до педагога.

✓ Модель диференційованої уваги („Локатор"). Порушується цілісність акту взаємодії в системі колектив-педагог-колектив, вона замінюється на фрагментарність ситуативних контактів.

✓ Модель гіперрефлексивна („Тетерьев"). Практичне відсутня взаємодія утворене поле психологічного вакууму. Стороні процесу

спілкування істотно ізольовані один від одного, навчально-виховний вплив вистав формально.

✓ Модель гіперрефлексивна („Гамлет“). Загострена соціально-психологічна чутливість педагога наводить його до неадекватних реакцій на репліки й дії аудиторії.

✓ Модель негнучкого реагування („Робот“). Нізкий коефіцієнт педагогічної взаємодії.

✓ Модель авторитарна („Я сам“). Віховується безініціативність дітей, губитися творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної активності

✓ Модель активної взаємодії („Союз“). Вінікаючі навчальні, організаційні й етичні проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями. Така модель найбільш продуктивна.

Комунікативне ефективний вихователь має створювати власну модель спілкування, творчо реагуючи на зміну зовнішніх обставин, поведінку дітей, вміло досягаючи конструктивної мети. Відповідно до трансакційної концепції Е. Берна люди в своїй поведінці реалізують три позиції: Дорослого (сприймає світ таким, яким він є, розуміє інтереси інших, вміє розподілити відповідальність між собою та іншими), Батьюшка (погано розуміє, який світ насправді, проте знає, яким він має бути; виховує, наставляє, карає, але може при цьому взяти відповідальність на собі) і Дітїні (емоційний, безпосередній, безвідповідальний, залежний від інших).

Цими якостями наділений кожен вихователь, але по-різному ними користуються. На певному етапі кожна з трьох позицій буває доцільною, потрібною. Однак нерідко позиція Батьків чи Дорослого може бути недоречною, якщо це не відповідає ситуації, віковим та індивідуальним особливостям вихованців, що спілкуються з вихователем. Тому, не правильний вибір позиції вихователя призводить до труднощів в спілкуванні, які виникнуть між вихователем та дитиною. Щоб досягти мети спілкування, важливо правильно ідентифікувати власну позицію, котра буде відповідати ситуації в якій проходить розмова.

На комунікативну поведінку вихователя відчутно впливають і його установки – стійкі схильності до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена потреба. Вони орієнтують його діяльність в певному напрямі, віддзеркалюють стан особистості, забезпечують легкість, автоматичність і цілеспрямованість поведінки, опосередковують активну його взаємодію із соціальним середовищем. Настанови можуть бути позитивними (поведінка дошкільника, заснована на позитивному ставленні до вихователя) і негативними, упередженими (ставлення вихователя до невстигаючих вихованців, які ще й порушують дисципліну).

Отже, установка педагога завжди повинна бути позитивною, динамічною, оптимістичною.

Педагогічне спілкування вимагає від вихователя спеціальної підготовки, педагогічної мудрості у взаєминах з дітьми, батьшками. Вихователь повинний уміло оперувати та правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності.

Видатний російський педагог К. Д. Ушинський писав, що вплив особистості вихователя на молоду душу становить виховну силу, якові не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень, в моральному вихованні педагог озброює вихованців не тільки знаннями, він впливає на них своїм поведженням, всім своїм виглядом. Сердечність, чуйність, доброта, увічливість, чесність, справедливість - обов'язкові професійні якості вихователя. Інакше він не має морального права працювати з малятами, що сліпо копіюють учинки й поведження дорослого. Його щиросердечні якості сприймаються дітьми, як свого роду еталон. От чому педагог повинний бути високим зразком моральності, прикладом для наслідування. Щоб стати скульптором духовного світу дитини, вихователеві необхідно самому бути багатою особистістю. Народна мудрість говорить: „Слова переконують, а приклад надихає“. От чому важливо, щоб дорослий був завжди справедливий, щоб його слова й справи, учинки могли стати прикладом для наслідування.

Психологічна компетентність педагога нині набуває особливого значення, становиться одним з основних критеріїв його професійної майстерності.

При визначенні психологічної компетентності ми виходимо із слідующих теоретичних положень :

- компетентність- професійний еталон, заданий суспільством, в ній відбиті очікування суспільства від представника конкретної професії і одночасно – його професійні обов'язки і можливості; психологічна компетентність педагога співвідноситься з професійним досвідом і професійною підготовкою. В ході професійної підготовки вона починає складатися, цілеспрямовано формуватися, а в процесі професійної педагогічної діяльності відбувається її подальше становлення через надбання додаткових компонентів, уточнення, упрочення, автоматизацію наявних; психологічна компетентність- це професійний ресурс учителя, сформований (створений, накопичений) їм, головним чином, за період навчання б професійному учбовому закладі; психологічна компетентність майбутнього учителя - інтегрована освіта, що складається з професійно заданих компетенцій; психологічна компетентність включає: знання механізмів і закономірностей прояву

психічних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, усвідомлення власних особливостей, що допомагають (чи що заважають) успішно діяти у світі різного роду стосунків, у тому числі професійних, сформовані на основі вказаних знань професійні психологічні уміння. Практичні уміння+, сформовані на базі теоретичних знань, є важливим результуючим показником психологічної компетентності.

Таким чином, психологічну компетентність майбутнього учителя ми розуміємо як інтегральне психічне утворення, що складається з сформованих психологічних компетенцій, що дозволяють ефективно здійснювати професійні дії, адекватні педагогічній ситуації.

У структурі психологічної компетентності майбутнього учителя виділяємо дві групи компетенцій. Основою виділення першої групи стали види професійної діяльності учителя, основою для другого психічні процеси, якості і властивості особи.

Усередині кожної групи психологічних компетенцій ми виділяємо: а) професійну психологічну компетенцію, що проявляється в професійній педагогічній діяльності, спрямованій на учнів; б) психологічну самокомпетенцію, що спрямовану на оволодіння власними психічними процесами і особливостями, забезпечує процеси самооцінки, самоотношення, саморегуляції, саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
2. Головаха Е.И., Пакина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – Киев, 1989.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1989.
4. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979.
5. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – Киев, «Освіта», 1993.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ма Баолинь – аспірантка кафедри педагогіки Південноукраїнського Національного Педагогічного Університету імені К.Д. Ушинського

Коло наукових інтересів: комунікативна поведінка педагогів.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Неля МАЗУР (Кіровоград)

У статті досліджуються основні аспекти формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у науково-дослідній діяльності.

В статье исследуются основные аспекты формирования профессионализма будущего преподавателя педагогики в научно-исследовательской деятельности.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, професіоналізм, наукове дослідження

Постановка проблеми. Науково-дослідницька діяльність – неодмінна складова професійної діяльності викладача вищої школи. Досліджуючи навколишній світ, майбутній викладач педагогіки не тільки впорядковує свої знання про нього і про професію, а й формує свій педагогічний стиль, свій професійний й особистісний світогляд, підвищує рівень свого професіоналізму як педагога і як науковця-дослідника у галузі педагогічних дисциплін.

У систематичній науково-дослідницькій діяльності дуже важливо визначитися з напрямком та темою дослідження, основною проблемою, яка могла б стати центром професійного інтересу. Ця проблема може бути глобальною, а може бути і локальною. На вибір теми дослідження впливають декілька факторів, серед яких – важливі складові його професіоналізму: загальна ерудованість, професійна культура, рівень професійної та методологічної компетентності, досвід розв’язання завдань науково-дослідної діяльності, професійна активність тощо.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні змісту, визначенні основних аспектів формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки в процесі науково-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Рівень професіоналізму майбутнього викладача педагогіки визначається у тому числі і розвитком його здатностей до організації науково-дослідної діяльності, а сама наукова та дослідницька діяльність є важливою умовою професійного зростання майбутнього педагога-професіонала.

На першому етапі становлення професіоналізму майбутнього викладача педагогіки студент активно залучається до науково-дослідницької діяльності в межах навчального процесу у ВНЗ.

Згідно існуючої нормативної бази, науково-дослідницька діяльність студентів (далі – НДДС) вищих навчальних закладів України є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю. Поняття "науково-дослідницька діяльність студентів" включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюються студенти під керівництвом викладачів.

Для вищих навчальних закладів характерним є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та поза-навчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов'язану як із науково-дослідницькою діяльністю, так і з громадською діяльністю.

Зміст і структура НДДС забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи.

Науково-дослідницька діяльність студентів ВНЗ здійснюється за трьома основними напрямками:

- науково-дослідницька робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів;
- науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у гуртках, проблемних групах (лабораторіях), перекладацьких та інформаційних студіях, фольклорних експедиціях та ін.;
- науково-організаційні заходи; конференції, конкурси та ін.

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

- написання рефератів з конкретної теми в процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін та курсів за вибором;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;
- виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період виробничої та педагогічної практики;
- розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів;
- підготовка і захист курсових, бакалаврських та дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою наукових досліджень фахових кафедр.

Методика організації і проведення НДДС у навчальному процесі визначається специфікою ВНЗ, його науковою і матеріально-технічною базою, набутими традиціями.

У педагогічному ВНЗ, як правило, у студентів є багато можливостей для дослідницької діяльності. Сучасні курси з педагогічних дисциплін припускають різноманіття різних проектів – курсових, дипломних, конкурсних.

Виконання та оформлення курсових робіт – один з важливих і перспективних видів дослідницької діяльності в системі професійної підготовки у ВНЗ, важливий чинник формування професіоналізму майбутнього викладача. У творчій взаємодії студента і викладача формується особистість майбутнього педагога, розвивається вміння

вирішувати актуальні педагогічні та методичні проблеми, самостійно орієнтуватися в науковій педагогічній і психологічній літературі, успішно застосовувати на практиці теоретичні знання. Виконання курсової роботи передбачено навчальним планом і є обов'язковим для кожного студента. З цією метою майбутнім педагогам необхідно:

- навчитися користуватися бібліографічними покажчиками з педагогіки, психології, філософії, соціології тощо.;
- вивчити певний мінімум літератури за темою і зафіксувати потрібну інформацію;
- грамотно викласти стан дослідженості питання, що вивчається, в сучасній літературі на основі її аналізу;
- зібрати, проаналізувати та узагальнити передовий педагогічний досвід у різних типах освітніх установ (якщо це визначено темою);
- виконати фрагмент дослідно-експериментальної роботи, обробити отриманий емпіричний матеріал, проаналізувати, систематизувати, інтерпретувати його і зробити висновки [1, с. 238-240].

Робота студента над темою дипломної та бакалаврської кваліфікаційної роботи пов'язана з поглибленим вивченням теорії, приведенням до системи раніше набутих знань і поповненням їх у процесі практичного вирішення поставленої проблеми, з формуванням і розвитком навичок самостійної дослідницької діяльності, підвищенням ерудиції.

Метою виконання дипломного (бакалаврського) дослідження є вирішення професійної проблеми, що ґрунтується на комплексному опануванні матеріалу і методів дослідження, послідовного викладання, а також практичного застосування теоретичних знань для вирішення конкретних завдань щодо вдосконалення педагогічного процесу.

У процесі виконання дипломної роботи студент у відповідності до кваліфікаційних вимог повинен проявити:

- знання загальнотеоретичних, загальноекономічних, професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін, які розкривають теоретичні основи та практичні питання предмету дослідження;
- вміння відбирати, систематизувати та обробляти інформацію у відповідності до цілей дослідження;
- вміння розробляти наукові висновки і конкретні пропозиції щодо вдосконалення управління реальним досліджуваним об'єктом;
- вміння визначати і використовувати причинно-наслідкові зв'язки процесів та явищ у прикладній галузі.

Дипломна робота має характеризуватися логічністю, доказовістю, аргументованістю, містити самостійні дослідження, обґрунтовані пропозиції щодо вдосконалення діяльності на досліджуваному об'єкті.

Науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців. Нею передбачається:

- участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій, лабораторій та ін.;
- участь студентів у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, комп'ютерного центру із закладами культури, освіти тощо;
- робота в студентських інформаційно-аналітичних та культурологічних центрах, перекладацьких бюро;
- рекламна, лекторська діяльність та ін.;
- написання статей, тез доповідей, інших публікацій; найпоширенішою формою організації НДДС є наукові гуртки, секції, студії, бюро, центри.

Отже, науково-дослідна діяльність студентів є важливою формою професійної підготовки, характеризується змістовною та організаційною різноплановістю, передбачає формування у майбутніх викладачів знань і умінь використовувати на практиці методи науково-педагогічних досліджень, розвиток здібностей до аналізу, синтезу, узагальнення інформації, одержаної з літературних джерел та у процесі вивчення педагогічного процесу. Науково-дослідна діяльність студентів сприяє розвитку професіоналізму майбутніх викладачів педагогіки, зокрема умінь і досвіду здійснення дослідницької діяльності.

Другий етап становлення професіоналізму майбутнього викладача педагогіки пов'язаний з процесом магістерської підготовки, а отже – виконанням магістерської кваліфікаційної роботи.

Магістерська робота – це самостійна випускна науково-дослідницька робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту і отримання академічного ступеня магістра. Основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання.

Магістерська робота, з одного боку, має узагальнюючий характер, оскільки є своєрідним підсумком підготовки магістра, а з іншого – самостійним оригінальним науковим дослідженням студента, у розробці якого зацікавлені установи, організації або підприємства, при цьому студент упорядковує за власним розсудом накопичені наукові факти та доводить наукову цінність або практичну значимість тих чи інших досліджених положень.

Магістерська робота закріплює отриману інформацію у вигляді текстового та ілюстративного матеріалу, в яких студент-магістрант

узагальнює відомі наукові положення, формулює власну наукову позицію щодо предмета дослідження. Магістерська робота відображає як загальнонаукові, так і спеціальні методи наукового пізнання, правомірність яких обґрунтовується в кожному конкретному випадку їх використання.

На думку В.В.Краєвського розрізняються три джерела наукового забезпечення професійної діяльності викладачів, пов'язані з предметом педагогіки: педагогічна наука в її концептуальній формі, представлена у вигляді теоретичних концепцій як знання в процесі його формування; педагогічна наука в нормативній формі як система основних загальнонавчаних положень, представлених як результат педагогічної теорії, що слугує регулятивом практичної педагогічної діяльності; результати власної наукової діяльності викладача [2].

В Україні велика увага приділяється підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів, котра має свої закономірності, принципи та специфічні ознаки. Основними формами такої підготовки є аспірантура й докторантура. Навчання в аспірантурі та докторантурі ми пов'язуємо з наступними етапами розвитку професіоналізму майбутнього викладача педагогіки, провідною характеристикою яких є діяльність у сфері педагогічної науки [5].

Діяльність у сфері науки – наукове дослідження. Це особлива форма процесу пізнання, таке систематичне і цілеспрямоване вивчення об'єктів, в якому використовуються засоби і методи наук і яке завершується формуванням знань про об'єкти, що вивчаються.

Специфіка наукового пізнання полягає, перш за все, в тому, що пізнавальну діяльність в науці здійснюють не всі, а спеціально підготовлені групи людей – наукові працівники. Формою її здійснення і розвитку стає наукове дослідження. [2, с.160-162].

Отже, необхідною умовою становлення професіоналізму майбутнього викладача педагогіки є його підготовка до самостійної наукової діяльності. Готовність до науково-дослідної діяльності майбутнього викладача залежить від розвитку його методологічної компетентності, культури наукової праці, методологічної рефлексії.

Якщо методологічна компетентність та культура наукової праці є наслідком засвоєння майбутнім викладачем змісту навчального матеріалу, змісту та методики виконання вищеназваних видів науково-дослідної діяльності студентів, то розвиток методологічної рефлексії є наслідком дії багатьох факторів.

Ми враховуємо думку В.В.Краєвського, що ефективно ведення наукової роботи викладачем педвузу і, отже, належне забезпечення його навчальної діяльності, неможливо, якщо він не має ґрунтовної підготовки, яка включає не тільки методологічні знання, але й навички

методологічної рефлексії, вміння осмислити і оцінити власну дослідницьку діяльність. [2, с.155-160].

Методологізація професійної підготовки вчителя може бути реалізована через соціокультурний принцип єдності і різноманіття змісту навчального процесу і через своєрідність форм його організації, що дає можливість перенести акцент з інформаційного навчання на методологічне, здійснити перехід від трансляції готового знання до формування творчого мислення.

У рефлексії майбутнього викладача стосовно його наукової діяльності об'єднуються обидві характеристики педагогічного знання – концептуальність і нормативність.

По відношенню до педагогічної науки в роботі викладача реалізуються три функції. По-перше, викладач використовує педагогіку як методичну опору у своїй навчальній діяльності, по-друге, розвиває її як науку в процесі дослідницької роботи і, по-третє, трансформує в навчальному курсі через призму власних результатів і позицій.

Відповідно, слід виділити такі умови забезпечення високої якості наукової роботи. По-перше, майбутній викладач повинен зрозуміти і прийняти більшу значущість методологічної рефлексії, як засобу осмислення своєї роботи в світлі орієнтирів, що входять до її методологічного забезпечення. По-друге, в самому методологічному забезпеченні ці орієнтири повинні бути представлені у вигляді характеристик педагогічного дослідження, за якими можна було б оцінювати його якість і звіряти правильність обраного шляху.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що методологічна рефлексія є одним з провідних факторів ефективності дослідницької діяльності педагога, оскільки вона забезпечує аналіз і корекцію дослідження, адекватну постановку мети і завдань, без чого неможливо результативно проводити науково-педагогічний пошук. Повноцінне здійснення дослідницької діяльності передбачає реалізацію всіх її структурних компонентів: формулювання проблеми, постановки мети і завдань дослідження, виділення предмета, об'єктне дослідження, формування гіпотези, методологічної бази дослідження, вибір методів дослідження.

На кожному етапі роботи необхідні аналіз, контроль, оцінка і, в разі необхідності, корекція дослідницької діяльності. І, якщо педагог-дослідник ігнорує або неповноцінно використовує один з компонентів рефлексивної діяльності, відбувається деформація дослідження, зростає ймовірність вибору хибного шляху і тупикової ситуації. Крім того, методологічна рефлексія, будучи основою успішності проведення науково-дослідної роботи, опосередковано впливає на професійно-

кваліфікаційне зростання вчителя, яке без елементів дослідницької діяльності приречене на редукцію [1].

Методологічна рефлексія реалізує абсолютно неординарну функцію – послідовно сприяє формуванню різних видів узагальнення. Проте особливість методологічної рефлексії, що об'єднує в собі теоретичну рефлексію і рефлексію власної професійної діяльності, дозволяє розвинути у майбутнього викладача потребу в творчому мисленні і здатність реалізовувати її на індивідуально-особистісному рівні [3, с.127].

Ми враховуємо думку А.М.Ходусова, що формування методологічної рефлексії найефективніше здійснюється через моделювання задачної структури педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність, здійснювана в режимі індивідуалізованої моделі рефлексії, систематично спонукає педагога проявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність [4].

Нарешті, важливим аспектом розвитку професіоналізму майбутнього викладача у процесі науково-дослідної діяльності є врахування етичних норм наукової діяльності.

Етичні норми наукового співтовариства, зокрема, були описані Р.Мертоном ще в 1942 р. як сукупність чотирьох основних цінностей:

– універсалізм – істинність наукових тверджень повинна оцінюватися незалежно від раси, статі, віку, авторитету, звань тих, хто їх формулює;

– спільність – наукове знання має вільно ставати загальним надбанням;

– незацікавленість, неупередженість – вчений має шукати істину безкорисливо;

– раціональний скептицизм – кожен дослідник несе відповідальність за оцінку якості того, що зроблено його колегами, він не звільняється від відповідальності за використання у своїй роботі даних, отриманих іншими дослідниками, якщо він сам не перевірів точність цих даних [1, с.72].

Таким чином, методологізація та педагогічне спрямування науково-дослідної діяльності є важливою умовою формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки. Її реалізація у процесі професійної підготовки дозволяє розв'язати ряд організаційно-педагогічних проблем професійного становлення майбутнього викладача, зокрема:

1. Актуалізувати педагогічну спрямованість студентів на етапі базової професійної підготовки (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» та «спеціаліст»). Стимулювати розвиток у студентів позитивної мотивації до науково-дослідної діяльності, професійного самовизначення як майбутнього викладача педагогіки.

2. Сприяти розвитку педагогічної рефлексії, досвіду наукової діяльності з педагогіки та досліджень педагогічного процесу.

3. Вдосконалити рівень педагогічної компетентності майбутніх викладачів, зокрема – фундаментальних знань з педагогіки, умінь використовувати категоріально-понятійний апарат педагогічної науки та методи науково-педагогічних досліджень у практичній діяльності.

4. Скерувати розвиток методологічної компетентності, методологічної рефлексії, готовності до самостійної науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності, траєкторію та мотиваційно-сміслову забезпечення професійного саморозвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И.Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

2. Краевский В.В. Методология педагогики: [Пособие для педагогов-исследователей] / В.В.Краевский – Чебоксары: Изд-во Чуваши, ун-та, 2001. – 244 с.

3. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В.. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: [Навчальний посібник] / за ред. В.В.Радула. – Кіровоград, «Імекс-ЛТД», 2007. – 252с.

4. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования [навч. посібник] / А.Н.Ходусов. – Москва – Курск, 1997.

5. Організація педагогічної та науково-асистентської практики (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / Укл.: М.І. Соловей, Є.С.Спіцин, Н.Ф.Бориско, та ін.. – К.: Ленвіт, 2007. – 112с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мазур Неля Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Приватного вищого навчального закладу „Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія”

Коло наукових інтересів: дослідження процесу формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки.

ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ПІЛОТАМИ

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена аналізу інтерактивного підходу у навчанні іноземній мові та його ролі у процесі вивчення професійно-орієнтованої англійської мови майбутніми пілотами. У статті автор обґрунтовує доцільність вибору інтерактивних методик у процесі формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів у льотному навчальному закладі.

Стаття посвячена аналізу інтерактивного підходу в обученні иностранному языку и его роли при обучении профессионально-ориентированному английскому языку будущих пилотов. В статье автор обосновывает целесообразность выбора интерактивных методик в процессе формирования мотивации к профессиональному общению у будущих пилотов в летном учебном заведении.

Ключові слова: інтеракція, інтерактивний підхід, мотивація, професійне спілкування.

Постановка проблеми. Проблема підвищення рівня безпеки польотів, що пов'язана з професійним спілкуванням пілотів, та шляхи пошуку інтересу, зацікавленості до вивчення професійно-орієнтованої англійської мови стали однією з ключових проблем навчального процесу у льотних навчальних закладах (ЛНЗ), а формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів – предметом багатьох досліджень в педагогічній і психологічній практиці вітчизняних та зарубіжних колег.

Голосові повідомлення – це єдиний спосіб спілкування між пілотом і диспетчером на відстані, хоча основні стандартні повідомлення передаються також і в електронному вигляді. Саме тому ефективно спілкування на англійській мові важливе для забезпечення безпеки польотів. Для авіаційних фахівців англійська мова стає механізмом вивчення важливого та відповідного змісту документів; вивчення мови розглядається не як допоміжна частина навчання, а як інтегрована частина всієї авіаційної підготовки. Документ 9835 (Керівництво по впровадженню вимог щодо мовної кваліфікації пілотів) наголошує на тому, що, якщо зміст та функція мови, що вивчається, співвідноситься з ситуаціями, близькими до життєвих, процес навчання буде протікати більш легко та природно [6].

Аналіз досягнень та публікацій. Інтерактивні методи навчання прийшли до нас із Західної Європи та США, де вони активно розвивались та вдосконалювались [5]. Інтерактивний підхід був запропонований західними методистами У. М. Ріверсом, Л. В. Ліером, Р. П. Мільрудом як одна із ефективних та дієвих методик викладання іноземних мов. Серед вітчизняних методистів проблемою інтерактивного підходу у навчанні займалися такі вчені, як А. А. Леонт'єв, Б. Д. Паригін, О. І. Пометун, Г. Ф. Кривчикова, Ю. А. Семенчук.

Дослідження, що отримало назву «Піраміда навчання», було проведене Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) ще у 80-х роках. Це дослідження показало, що інтерактивне навчання дозволяє різко підвищити процент засвоєння матеріалу. Згідно результатів дослідження за умов пасивного навчання досягаються найменші результати (лекція – 5%, читання – 10%), в той час, як найбільші результати досягаються в процесі інтерактивного навчання (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75 %) [5].

У педагогічному словнику інтерактивне спілкування розглядається як «розробка тактики та стратегії взаємодії; організація спільної діяльності людей» [3, с. 105].

На думку Л. В. Лієра «інтерактивна модель оволодіння мовою передбачає те, що навчання відбувається в процесі мовних актів (speech events)» [7, с. 74].

Б. Д. Паригін відстоює іншу точку зору та пропонує розглядати спілкування двобічно. За змістом спілкування являє собою «комунікативний процес взаємного вираження психічного стану та обміну інформацією» [4, с. 50]; з іншого боку за формою спілкування є аспектом поведінки, що «реалізується в процесі інтеракції, тобто взаємодії людей, їхньої поведінки по відношенню один до одного» [4, с. 50].

О. І. Пометун розглядає інтерактивне навчання як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну непередбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [5, с. 9].

Отже, дослідженням інтерактивного підходу у навчальному процесі займалося багато вчених. Однак залишається недостатньо розробленою проблема впровадження інтерактивних методик при вивченні професійно-орієнтованої англійської мови у льотному навчальному закладі.

Постановка завдання. У зв'язку з цим актуальною проблемою стає впровадження ефективних інтерактивних методик при вивченні професійно-орієнтованої англійської мови у льотному навчальному закладі майбутніми пілотами міжнародних авіаліній.

Виклад основного матеріалу. Підхід до навчання є одним із компонентів системи навчання мови та дає уявлення про вибір загальної стратегії навчання мови, що допомагає обрати найбільш адекватні методи викладання цієї дисципліни.

В останні роки в методиці викладання іноземних мов прослідковується тенденція до переходу від комунікативного підходу до його різновиду – інтерактивного підходу. Суть даного підходу полягає у тому, що навчальний процес перебуває у постійній співпраці, колективній взаємодії всіх учасників. Під час інтерактивного навчання всі учасники навчаються демократичності, спілкуванню з іншими людьми, прийманню продуманих рішень, активізації творчого потенціалу [5].

Основними видами інтеракції є кооперація та конкуренція. Кооперацію визначають як «одну із основних форм організації міжособистісної взаємодії, що характеризується об'єднанням зусиль учасників для досягнення спільної цілі при одночасному розподілі між ними функцій, ролей та обов'язків» [3, с. 105]. Існують наступні види кооперації:

- колективно-індивідуальна (всі прагнуть однієї цілі, але кожен сам по собі);

- послідовно-колективна (кожний послідовно виконує свою частину загальної справи);

- кооперація взаємодії [3].

При співробітництві (кооперації) всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди, що є результатом спільних зусиль [3]. Ідея кооперативного навчання полягає у створенні *позитивної взаємозалежності цілей* «Твій успіх іде на користь мені, а мій – на користь тобі», тобто досягнення особистих цілей можливе за умови досягнення успіху свого товариша по групі [3].

Компонентами співробітництва (кооперації) є:

- особистісна взаємодія, що стимулює діяльність;

- індивідуальна і групова підзвітність (група повинна нести відповідальність за досягнення цілей, а кожний член групи відповідає за свою частину роботи);

- навички міжособистісного спілкування та спілкування у малих групах;

- обробка даних про діяльність групи [5, с. 28].

Інший вид інтеракції – конкуренція, що являє собою «міжособистісну взаємодію, засновану на зіткненні цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії» [3, с. 105].

У конкуренції, на відміну від кооперації, присутня *негативна взаємозалежність цілей*. Студенти розуміють, що вони можуть досягти своєї цілі за умови невдачі свого товариша та їх успіхи не залежать від товаришів. В результаті студент або працює ще більш старанно, або відступає, оскільки не вірить в успіх своїх досягнень [5].

За моделями навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології, їх поділяють на такі групи:

- 1) інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2) інтерактивні технології кооперативно-групового навчання;
- 3) технології ситуативного моделювання;
- 4) технології опрацювання дискусійних питань [5].

До основних інтерактивних технологій можемо віднести наступні: евристична бесіда, дискусія, презентація, «круглий стіл», рольові ігри, тренінги, кейс-метод, проектна методика, виконання вправ у групі та індивідуально, обговорення аудіо- та відеоматеріалів [2]. Розглянемо деякі з них більш детально.

Дискусія, як одна із інтерактивних методик, характеризується веденням діалогу, у процесі якого відбувається обмін думками, судженнями, ідеями. Ефективність даної методики посилюється у разі наявності у студентів базових знань з проблеми, що обговорюється. При плануванні дискусії викладач, як правило, обирає тему, що містить різні

точки зору на проблему та спонукає до активного висловлювання своєї позиції [2].

У ході ведення дискусії на іноземній мові пропонуються такі прийоми: 1) наявність проблемної ситуації; 2) постановка проблемних питань; 3) репрезентація відео сюжету; 4) опрацювання сюжету у ролях; 5) обговорення різних точок зору та вибір однієї з них [2].

Інша інтерактивна технологія, що однією з дискусійних форм навчання та дійсно ефективним шляхом підвищення рівня знань, є «круглий стіл». Метою «круглого столу» є збір інформації по проблемі, що обговорюється, усвідомлення важливості проблеми, пошук шляхів вирішення проблеми. Дійсно ефективним є наявність круглого столу, де всі учасники мають можливість дивитися один одному в очі, що спонукає до більш активного говоріння з застосуванням жестів, міміки [2].

Цікавим методом при вивченні іноземної мови є рольова гра, що представляє собою процес перевтілення в іншу людину в створеній ситуації. При цьому всі учасники мають можливість застосувати власну стратегію поведінки в даній ситуації, подолати труднощі при засвоєнні матеріалу. В процесі вибору теми рольової гри викладач повинен враховувати інтереси студентів, важливість обраної теми та правильним чином розподіляти час, що відводиться на даний вид діяльності [2].

Кейс-метод – ще одна інтерактивна технологія, що являє собою опис ситуацій професійного, економічного, політичного та ін. характеру. Кейс-метод – це одна із проектних методик, що вирішується учасниками у групі. Сутність кейс-методу полягає у письмовому описі конкретної ситуації, яку учасники повинні проаналізувати, визначити основні стратегії вирішення проблеми, обговорити їх та обрати найкращу [2]. Слід зазначити, що ефективність кейс-методу при вивченні іноземної мови залежить від поєднання цього методу з іншими методиками, що направлені на вирішення проблеми однією особою, а не колективно.

Викладання англійської мови у льотному навчальному закладі носить специфічний характер. Оскільки володіння англійською мовою є одним із вирішальних чинників, що впливають на безпеку польотів, її роль важко переоцінити в авіації. З використанням англійської мови пов'язані три фактори, що мають місце у діях пілотів та впливають на безпеку польотів [1]: використання стандартної фразеології радіообміну, використання загальної простої англійської мови, використанні більш ніж однієї мови при веденні радіообміну.

Рівень знань з володіння англійською мовою визначається нормативними документами ІКАО, 4444, 9835 та Євроконтролю. Англійська мова в авіації поділяється на три основні категорії:

- загальна англійська мова;

- авіаційна англійська мова;
- фразеологія радіообміну.

Для безпечного ведення радіотелефонного зв'язку необхідно мати знання з стандартної фразеології радіообміну ІКАО, а також загальної англійської мови. Але стандартна фразеологія не може повністю передбачити дії у нестандартних ситуаціях. Тому знання загальної англійської мови є основною складовою ведення радіотелефонного зв'язку. Пілоти та диспетчери повинні:

- уникати вживання жаргону, сленгу та ідіоматичних виразів;
- висловлюватися чітко та точно;
- говорити повільно та ясно [1].

Слід зазначити, що вимоги до рівня володіння англійською мовою також збільшуються. Шкала оцінювання володінням англійською мовою включає наступні рівні: професійний (6 рівень), просунутий (5 рівень), робочий (4 операційний рівень), рівень нижче середнього (3 рівень), початковий рівень (2 рівень) та рівень нижче початкового (1 рівень). Комунікативні вміння пілотів і диспетчерів оцінюються за критеріями володіння англійською мовою, що включають: *вільність говоріння, взаємодію, словниковий запас, граматичні конструкції, вимову, розуміння*. Допуск до виконання та обслуговування міжнародних польотів визначається 4-им рівнем володіння англійською мовою за міжнародною шкалою ІКАО та стає мінімально допустимим.

ІКАО підкреслює важливість *комунікативного підходу* у викладанні авіаційної англійської мови, що орієнтується на формування навиків говоріння, слухання та взаємодії. Незважаючи на те, що граматики, словниковий запас, синтаксис та читання лежать в основі усних навиків, основною ціллю навчання авіаційній англійській мові є переважно голосове спілкування [6].

Для реалізації інтерактивного підходу як різновиду комунікативного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх пілотів, зокрема навчання професійно-орієнтованій англійській мові, необхідно підвищувати мотивацію до вивчення англійської мови, створити сприятливі умови для навчання, що спонукатиме курсантів до більш активної діяльності.

Інтерактивний підхід як різновид комунікативного підходу у навчанні авіаційній англійській мові, за рекомендаціями ІКАО, реалізується через наступні види діяльності на уроці [77, с. 5]:

- вправи на інтерактивне слухання, що спонукають до усних відповідей під час слухання;
- обмін інформацією на уроці та рольова діяльність (пілот-диспетчер);

- практика словникового запасу та граматичних структур через усні вправи, а не через читання та письмо;

- використання графічних (осцилограф, панель управління, мапи) та цифрових (таблиці та дисплеї) даних для створення ситуативних реальних умов роботи пілота та диспетчера;

- створення проблемних ситуацій для вирішення в групах.

Результат аналізу праць вітчизняних та зарубіжних вчених, документів ІКАО та власний пошук дозволяють визначити основні тенденції розвитку інтерактивних методів вивчення професійно-орієнтованої англійської мови у льотному навчальному закладі, що полягають в наступному:

1) впровадження нових інтерактивних методик вивчення іноземної мови з урахуванням попереднього рівня володіння з перспективою досягнення 4 рівня за міжнародною шкалою ІКАО;

2) детальний аналіз авіаційних пригод з метою моделювання мовленнєвих ситуацій;

3) зменшене використання рідної мови в процесі пояснення матеріалу;

4) поступовий перехід від просто комунікативної компетенції до залучення курсантів до загальних процесів, що відбуваються в світовій авіації та обговорення їх у тематичних дискусіях.

Ми вважаємо, що інтерактивний підхід є найбільш оптимальним підходом, що акумулює сучасні методики навчання іноземній мові у льотному навчальному закладі. Інтерактивне навчання орієнтується на розвиток такого колективу, що буде постійно розвиватися, удосконалюватися, знаходитися в неперервному русі. Отже, з урахуванням викладених підходів до інтерактивного навчання іноземній мові ми пропонуємо розглядати *інтерактивний підхід до навчання професійному спілкуванню пілотів як активну кооперативну взаємодію учасників групи в процесі спільної навчальної діяльності, метою якої є взаємний обмін професійною інформацією та оволодіння знаннями, навиками та вміннями професійного спілкування.*

Висновки. Отже, проаналізувавши різні підходи до викладання іноземної мови, можна зробити висновок про те, що ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від мотивації. Дуже важливим є не просто розповісти, а навчити та заохотити до навчання. Без мотивації учіння ефективність навчальної діяльності курсантів не буде мати успіху в подальшій роботі. Саме це завдання є основним в усіх навчальних закладах. На нашу думку цього можна досягнути за допомогою інтерактивного навчання, що передбачає активну участь курсантів, сприяє порозумінню, доброзичливості, співробітництву та

суттєво підвищує мотивацію до вивчення професійно-орієнтованої англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авіаційна англійська мова для диспетчерів управління повітряним рухом (IV рівень ICAO) / Під. ред. Вітряка А. М. – Кіровоград, 2008. – 334 с.
2. Борецька Г. Е. Сучасні технології формування англомовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи / Г. Е. Борецька // Іноземні мови. – 2010. - № 2. – с. 23-26.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. - Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Паригин Б. Д. Анатомия общения. - СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 300 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.: іл.
6. Guidelines for Aviation English Language Program : ICAO Cir 323-An / 185. ICAO, 2009. – 63 с.
7. Lier L.V. The Classroom and the language learner. - New York: Longman, 1988. – 262 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Москаленко Олена Іванівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України.

Коло наукових інтересів: інтерактивний підхід у вивченні професійно-орієнтованої активності мови майбутніми пілотами.

ВПЛИВ ФІЛАНТРОПІЗМУ НА РОЗВИТОК ІДЕЙ ГАРМОНІЙНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.

Олена МОСКАЛЕНКО (Кіровоград)

В статті автор аналізує діяльність педагогів – послідовників педагогіки філантропізму.

В статтє автор анализирует деятельность педагогов – последователей педагогики филантропизма.

Ключові слова: гармонійне виховання, філантропізм, вільне виховання, «неофілантропізм», «нове виховання».

У світовій гуманітарній культурі ідея гармонійного виховання особистості має найвищу загальнолюдську цінність, оскільки передбачає безкінечне вдосконалення сутнісних сил людини й на цій основі – всього суспільства. Вона увійшла до золотого фонду наукової думки, дозволила усвідомити гуманістичну сутність феномену виховання, стала базовою в його теорії і практиці, метою й кінцевим результатом.

Великого значення розвитку ідей гармонійного виховання надавалось в педагогіці філантропізму – педагогічній течії, яка виникла в кінці ХVІІІ століття у Німеччині під впливом ідей французького Просвітництва, передусім, ідей Ж.-Ж. Руссо.

І хоча течія філантропізму практично закінчила свою діяльність в першій третині ХІХ століття відбиток її діяльності можна спостерігати в наступні століття.

Дослідженні проблеми розвитку ідей гармонійного виховання в історії педагогіки присв'ячені праці українських дослідників - О. Александрової В. Литвинова, Д. Наливайка, В. Нічик та ін.; німецьких – Я. Буркгардта, К. Бурдаха, Е. Кассирера та ін.; італійських – Б. Кроче, Дж. Джентіле, Е. Гарена та ін.; англійських – Д. Саймондса, У. Вудварда; американських – Г. Барона, П. Крістеллера та ін. учених; російських науковців – М. Абрамсон, Л. Баткіна, Л. Брагіної, І. Голеніщева-Кутузова, О. Горфункеля, О. Кудрявцева, О. Лосєва, Л. Немілова, Н. Рев'якіної, М. Петрова М. Смиріна, С. Сказкіна, С. Стама та ін.

Метою нашого дослідження є аналіз діяльності педагогів – послідовників філантропізму.

Одним із послідовників філантропізму є Р. Оуен, який намагався продовжувати традиції філантропізму у своїй педагогічній діяльності. Систематичне викладення своїх педагогічних поглядів він вперше представив у праці «Новий погляд на суспільство, або досвід про принцип створення людського характеру» та інших своїх творах.

Виходячи з того, що людина є продукт середовища, Оуен зробив висновок, що у всіх суспільних недоліках винне соціальне середовище. Існуючий лад необхідно замінити розумним суспільством, яке б відповідало природі людини, її прагненню до щастя. Основний шлях для цього він вбачав у мирній пропаганді та в освіті людей.

Оуен почавши з плану ліквідації безробіття і різних бід трудового народу прийшов до висновку, що правильно поставлене виховання є ключем до розв'язання всіх соціальних проблем.

Реалізацію своїх прагнень Оуен розпочав з філантропічних перетворень у Нью Ленарку. Тут він покращив умови праці і побуту робітників, скоротив робочий день до 10,5 годин, підвищив заробітну плату. До 10 річного віку він взагалі заборонив працю дітей [1; с.45].

Оуен виступив з пропозицією, за якою всі працюючі діти повинні навчатися в школах. У Нью Ленарку він створив «Новий інститут для формування характеру» - систему з чотирьох освітньо – виховних закладів, куди входили: «школа для маленьких дітей» віком 1 – 6 років (тут були дитячі ясла, дитячий садок, майданчик для ігор); денна початкова школа для дітей від 6 до 10 років; вечірня школа для підлітків та молоді 10 – 17 років, які працювали на фабриці; для робітників і їх сімей проводились вечірні лекції, бесіди та культурні розваги.

Пропагуючи ідею гармонійного виховання, яка була близька філантропізму, Оуен піклувався у своїх закладах про фізичне, естетичне, моральне, трудове, розумове виховання дітей і молоді.

Заслугою Оуена було те, що він вперше в світі створив на практиці дошкільні дитячі заклади (ясла, садок). Тут поряд з іншими видами виховання з дітьми проводили елементарне навчання (бесіди

вихователів про природу, розповідання казок, читання дитячих книг тощо).

Ним також було вперше створено початкову школу з розширеною освітньою програмою, куди входили читання, письмо, граматики, англійська мова, арифметика, географія, природознавство, історія. У галузі розумової освіти Оуен прагнув, щоб діти отримували знання, які не суперечать здоровому глузду, узгоджені з дійсними фактами [4; с.96].

Оуен багато працював над розв'язанням проблеми, яку досліджували філантропісти про поєднання навчання дітей з їх продуктивною працею. Необхідність зв'язку теоретичних занять з трудовими заняттями він вбачав не тільки для покращення способів виробництва, але й для удосконалення людської особистості. Цю ідею він частково застосовував у практиці роботи вечірньої школи для працюючих підлітків.

Більш повно останню ідею Оуен реалізував в організованій ним першій комуністичній трудовій комуні «Нова гармонія». Комуна була побудована на принципі рівності людей в житті і праці. У конституції комуни головним завданням ставилось надати право всім її членам здобути фізичне, розумове і моральне виховання.

Школа в «Новій гармонії» втілювала основні принципи нью – ленарської системи навчання і виховання. Але вона мала й нові риси. Денна школа для дітей віком 5 – 12 років мала два відділи: загальноосвітній та індустріальний, які разом складали єдине ціле. Прагнучи дати дітям широку освіту та всебічне виховання, ця школа здійснювала крім усього іншого трудове виховання учнів. Крім навчання в обох відділах, діти займалися практичною роботою в майстернях, саду, полі. В індустріальному відділі учні опановували певне ремесло.

Іншим послідовником педагогіки філантропізму, який намагався втілити ідеї філантропізму в своїй педагогічній діяльності був Ш. Фур'є – французький соціаліст – утопіст.

У своїх творах Фур'є дав гостру критику існуючого тоді ладу і розробив план ідеального суспільства – «гармонії». Свої педагогічні погляди він виклав у творі «Про виховання при ладі гармонії» та інших творах.

Фур'є критикував сучасну йому систему виховання, яка засновувалася на насиллі і покараннях, яка не враховувала інтересів і схильностей дітей і яка не дає фізичного та трудового виховання. У своїй «гармонії» він намітив нову систему виховання. На його думку, виховання повинно бути всезагальним та безкоштовним, повинно дати дітям навички індустріальної праці, розвивати їх активність і колективні почуття, готувати дітей до суспільного життя.

План Фур'є передбачав багатогранну організацію всього життя підростаючого покоління, починаючи від народження до зрілості. Причому велика роль відводилась самодіяльним дитячим об'єднанням, які були різні за своїми суспільно корисними функціями. Недоліком виховної системи Фур'є є повне підпорядкування виховних і навчальних завдань вимогам виробництва.

Німецький педагог Ф. Фребель, також був послідовником течії філантропізму. У 1805 році Фребель почав працювати за педагогічною системою філантропістів і знаходився під сильним впливом їх педагогічних ідей. Пізніше Фребель сам робив спроби організувати школи за системою філантропістів, хоч вони закінчились невдало. Невдачі змусили його переїхати до Швейцарії, де він продовжував свою роботу.

У 1837 році Фребель відкрив у Тюрінгії «Заклад для ігор і занять дітей молодшого шкільного віку», на основі роботи якого він розробив свою систему дошкільного виховання. Дана система здобула неабияку популярність і поширилась згодом по різних країнах світу [3; с.56].

Фребель виходив з природних особливостей дітей молодшого віку (рухливість, безпосередність, допитливість, прагнення до наслідування). Він вважав, що для задоволення потреб дитини у діяльності і спілкуванні з іншими дітьми необхідно організувати заняття у товаристві її ровесників, якому дав у 1840 році поетичну назву «дитячий сад». Основна мета дитячого саду – сприяти розвитку природних особливостей дитини: дитина – рослина, яка розвивається.

Фребель пропагував створення дитячих садів, готував для них вихователів. Він розробив своєрідну методику роботи дитячих садів, поклавши в основу розвиток органів чуття, руху і мови дітей шляхом ігор, систематичних вправ.

Фребель підкреслював велике виховне і освітнє значення гри у процесі дошкільного виховання дітей, хоч він і занадто регламентував діяльність дітей, обмежуючи їх вільну творчість.

Із російських педагогів, послідовником філантропізму вважають Льва Миколайовича Толстого.

Для висвітлення досвіду роботи своїх педагогічних поглядів, Толстой видає протягом 1862 р. журнал «Ясна Поляна». У журналі друкувалися також твори дітей, на його сторінках проводились конкурси дитячих казок.

У цей період Толстой став на позиції ідеї вільного виховання, взявши за основний педагогічний критерій свободу дитини.

Толстой ідеалізує природу дитини. «Школярі люди, хоч і маленькі, але люди» [2; с.115].

У центр уваги Толстой ставить не цілі і завдання школи, а особистість дитини і задоволення у всьому її інтересів. Цим треба керуватися і при виборі методу навчання, який повинен бути спрямованим на розвиток активності, самостійності і здібностей дитини, на що звертали увагу.

Якщо раніше Толстой розділяв навчання і виховання, то тепер прийшов до висновку, що вони нероздільні. Він писав, що неможливо виховувати, не передаючи знань, будь – яке знання діє виховуючи. Попередню свою школу називав «Пустяшным делом» [5; с.201].

Толстой високо цінував наочність у навчанні, закликав вивчати предмети і явища у природних умовах. В учнів треба розвивати спостережливість, для цього проводити екскурсію в поле, в ліс, де діти можуть спостерігати за життям тварин і рослин.

Для розвитку творчості дітей Толстой пропонує самостійні роботи, наприклад написання творів на різні теми. У своїй діяльності він використовував написання учнями колективного твору, складання ними казок тощо.

Толстой вважав, що немає універсального методу навчання. При підборі методу вчитель повинен керуватися інтересами дітей. Школа, на думку Толстого, повинна бути педагогічною лабораторією, де вчитель має проявляти творчість і сам шукати кращих методів. Серед методів навчання велике значення надавав живому слову вчителя. Він розробляв методіку шкільної бесіди, розповіді.

Петро Францович Лесгафт – видатний вчений у сфері анатомії і фізіології, лікар, основоположник системи фізичного виховання Росії. Він також підтримував і намагався втілити ідеї філантропістів в своїй педагогічній практиці.

Мета освіти і виховання, за Лесгафтом, повинна полягати у забезпеченні гармонійного розвитку людини (фізичне, розумове, моральне, естетичне і трудове виховання). Ця ідея була в центрі педагогічних концепцій філантропізму.

Лесгафт критикував стару школу і виступав за створення нової, яка дає наукову, пов'язану з життям освіту. Завдання загальноосвітньої школи, як він вказував – сприяти розвитку мислячих і свідомо діючих людей.

Особливо цінною є розроблена ним система фізичного виховання. Дуже багато в цій системі взято із педагогіки філантропізму. Фізичне виховання дітей і молоді розумів досить широко – як фізичну освіту і культуру. У ньому Лесгафт бачив невід'ємну складову всебічного розвитку людини, що знаходиться у тісному зв'язку з розумовим і моральним розвитком.

Система фізичних вправ має бути природною і охоплювати всі групи суглобів і м'язів. Він вимагав враховувати у процесі фізичного виховання анатоמו – фізіологічні і психологічні особливості дітей. Багато зробив для розробки теоретичних питань анатомії і фізіології людини і застосування їх у фізичному вихованні (архітектоніка кісток і їх взаємозв'язок, розвиток суглобів, значення нервової системи тощо) [6; с.67].

Лесгафт приділяв значну увагу проблемам сімейного виховання дітей. У сім'ї, на його думку, слід з повагою ставитися до особистості дитини. Визнавати за нею права на вільну розумну діяльність. Він вказав на основні принципи сімейного виховання: дотримання дітьми правил гігієни, поєднання слова й діла у поведінці дітей і дорослих, розумна організація дитячих ігор, правильні взаємовідносини між батьком і матір'ю, між батьками і дітьми та ін.

Великого значення Лесгафт надавав розвитку жіночої освіти він вимагав широкої наукової освіти для жінок, їх всебічного розвитку. Вказував, що це потрібне насамперед, жінці – матері.

Яскраві представники «вільного виховання» - Г. Шаррельман, М. Монтессорі, Е. Кей також впроваджували в свою педагогічну діяльність окремі ідеї філантропізму. Зокрема представники теорії «вільного виховання» виступали за зміну педагогічних традицій, які обмежували свободу та ініціативу дитини. Натомість вони пропонували створювати для дітей такі умови, які б давали їм поживу для самовиховання. Основним недоліком цього напрямку є надмірний педоцентризм.

Еллен Кей – шведська письменниця і педагог, яка висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На її думку, дітей не треба виховувати спеціально, а дати їм можливість спокійно й поступово виховуватися і розвивати свої здібності самим. А вихователь повинен допомагати в цьому, не нав'язуючи своїх думок і вимог. В основу навчання і виховання необхідно класти не лише інтереси дитини, а і її самостійність.

Генріх Шаррельман – німецький педагог, який поставив перед школою завдання розвивати у кожній дитині її творчі сили, давати вихід дитячій фантазії через самостійний розвиток. У навчанні провідну роль відводив «переживанням» дітей, накопиченню ними особистого досвіду.

Марія Монтессорі – італійський педагог і лікар, перша в Італії жінка – науковець. Монтессорі вважала, що дитина є активною істотою і за своєю природою здатна до самостійного розвитку і навчання. Завдання ж виховання - створити таке оточення, яке б давало дітям необхідну «поживу» для самовиховання. В основу вільного виховання вона ставить принцип свободи, протиставляючи йому існуючу у тогочасних школах систему погроз.

Монтессорі ставить вимогу вивчення сутності дитини, яку потрібно виховувати. Вона вперше в історії педагогіки запровадила у практику шкіл систематичні антропологічні обстеження дітей. Школи, на її думку, повинні бути лабораторіями, де вивчається психічна діяльність дітей.

Проголосивши принципи самовиховання і самонавчання, Монтессорі прагнула реалізувати їх на практиці, створюючи школи за своєю системою.

Георг Кершенштейнер – німецький педагог, який керував впродовж певного часу справою освіти у Мюнхені є також послідовником філантропізму.

Кершенштейнера хвилювала дестабілізація, яка виникала в німецькому суспільстві через наростаючі робітничі рухи. На його думку, необхідно застосувати таке виховання, яке б навіювало учням «розуміння завдань держави, усвідомлення громадянського обов'язку і любов до батьківщини». Кожен громадянин має служити державі у міру своїх здібностей. Будучи противником диктатури, як він іронізував, «так званого пролетаріату», Кершенштейнер писав, що діти робітників повинні перебувати під впливом ідеологічної «обробки» їх свідомості для того, щоб напротивагу революційним впливам, яких зазнавала молодь Німеччини, можна було б «завоювати потрібну владу над умами і душами, головою і серцем учнів» [3; с.65].

Погляди Кершенштейнера на громадянське виховання були тісно пов'язані з теорією філантропізму. У кінці XIX – поч. XX ст. економіка Німеччини швидко розвивалася, а це вимагало підготовки технічно грамотних працівників. Тому Кершенштейнер виступав за систему освіти та виховання, яка б забезпечувала підготовку не тільки покірних громадян своєї держави, але й добросовісних та ініціативних у галузі своєї професійної діяльності працівників.

Громадянське виховання необхідно реалізувати через народну, масову школу, яку треба зробити «трудовою». За словами Кершенштейнера «суть трудової школи полягає у тому, щоб дати мінімум знань і максимум умінь, навичок, працьовитості, а також відповідні громадські переконання».

Щоб діти робітників не потрапили під небажаний вплив, треба продовжити терміни перебування їх у народній школі. У такій підвищеній обов'язковій школі, на його думку, крім набуття знань (читання, письма, математики, природознавства, малювання) потрібно широко використовувати також різні види ремісничої праці, самостійні лабораторні роботи, практичні заняття, ручну працю. При кожній народній школі для практичних занять повинні бути майстерні, сад, шкільна кухня. Працюючи у школі, вихованці повинні послідовно розвивати у себе якості необхідні для кращої роботи, привчатися

старанно, чесно, добросовісно і обдуманно виконувати процеси ручної праці.

Захищаючи ранню професіоналізацію, Кершенштейнер ставив завдання перед трудовою школою, щоб учні здобували у ній загальнотрудоу підготовку до майбутньої професійної діяльності. Власне професійна підготовка, за Кершенштейнером повинна здійснюватися у так званих додаткових школах для працюючих підлітків.

Кершенштейнер був прихильником подвійної системи народної освіти. Деякі його положення про народну освіту базувались на поглядах філантропістів. Його «народна школа», покликана готувати слухняних і розумних робітників, ніяк не пов'язана з середньою школою (гімназіями і реальними училищами). На середню школу свій «трудоий принцип» майже не розповсюдив. Так, у реальних училищах праця, на його думку, може здійснюватися у лабораторіях, а в гімназіях трудова діяльність обмежується роботою з книгою і підручником.

Подвійність педагогіки Кершенштейнера пояснюється його поглядами на суспільну потребу у працівниках для різних сфер діяльності. Держава потребує фахівців у різних галузях праці: рільників, фабричних робітників та інших. Значно у меншій кількості потрібні державні робітники інтелектуальної праці. Цьому відповідає, як стверджує Кершенштейнер, і розподіл природних здібностей серед населення. Більшість його має нахил і здібності до праці фізичної, меншість – до праці інтелектуальної. Відповідно до цього мусить бути побудована система освіти і виховання. Масова школа має готувати фахівців фізичної праці. Теоретичні знання даються у тій школі лише тому, що вони допомагають оволодіти фахом. Значно менша кількість шкіл має готувати своїх вихованців до інтелектуальних професій.

Представники теорії «нового» виховання та «нових шкіл» поставили собі за мету розробити на основі ідей реформаторської педагогіки систему виховання, яку назвали «новим вихованням». Вони взялися до практичної реалізації цих ідей шляхом створення так званих «нових шкіл» [7; с.87].

Організовані в дусі «нового виховання», ці школи повинні були забезпечити гармонійний і природний розвиток дітей і одночасно ефективно підготувати їх до виконання своїх суспільних обов'язків.

Всі представники даного напрямку у педагогіці (а сюди входили також прихильники вільного виховання, панматизму й ін. напрямків) вважали себе послідовниками філантропізму. Внаслідок цього «нове виховання» ще називають «неофілантропізмом».

Більшість педагогів, які шукали шляхи реформи змісту, організації і методів навчання у школі, відносились до прихильників поєднання розумової праці із фізичною.

Соціальну значимість фізичного виховання підкреслював і послідовник філантропізму М. Пальмієрі. Він говорив, що “підростаюче покоління повинно завжди... вправлятися у нелегких заняттях для душі й тіла з метою уникнути будь-якої слабкості, розвинути навички і здобути досвід у справах військових і громадянських” [2; с.28]. Заперечуючи традиційну дихотомію тіла й душі, прагнучи досягти їх гармонії, гуманісти, таким чином, бачили вихід у належному вихованні їх обох при безумовному пануванні духовного начала. Жити треба не для тіла, а для духу, розуму передусім, а піклування про тіло не означає надмірної уваги до нього.

Отже, як бачимо педагогічна течія філантропізм хоча й закінчила фактично свою діяльність на початку ХІХ століття, але її ідеї щодо гармонійного розвитку дитини розвивались і в наступні історичні періоди.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособ. для вузов. – М.: Форум–ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
2. Корнетов Г.Б. История педагогики. Введение в курс “История образования и педагогической мысли”: Учеб. пособ. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
3. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: Навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів. – Тернопіль: Вид-во “Тернопіль”, 1996. – С. 101-103.
4. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки: Навч. посіб. / За ред. М.В. Левківського. – Харків: ОВС, 2002. – 240 с.
5. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: Монографія. – Вінниця: Вид-во “Нова книга”, 2002. – 512 с.
6. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Москаленко Олена Миколаївна – пошукувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження історико – педагогічних процесів зарубіжної педагогіки.

СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ МОДЕЛЮВАННЯ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

Борис НАБОКА (Кіровоград)

У статті аналізуються гносеологічні та загальнометодологічні принципи моделювання системи освіти в контексті реалізації її стратегічних цілей.

В статтє анализируются гносеологические и общеметодологические принципы моделирования системы образования в контексте реализации ее стратегических целей.

Ключові слова: модель, моделювання навчального закладу, прогностичні моделі школи, стратегія розвитку освіти.

В останнє десятиліття в педагогічних працях набувають поширення дослідження, пов'язані з моделюванням понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик навчання й виховання в межах національного соціокультурного простору на загальноосвітньому рівні.

Процес моделювання – це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, спеціально створеному для їх вивчення. Модель має декілька застосувань: по-перше, вона чітко визначає компоненти, які складають систему, по-друге, схематично подає зв'язки між компонентами, по-третє, модель генерує і породжує питання, стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу [4, с.1].

Моделювання в педагогіці має декілька аспектів застосування:

- гносеологічний, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища;
- загальнометодологічний, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу;
- психологічний, який дозволяє вести опис навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності.

Найбільш загальним об'єктом моделювання, – модель якого відбиває концептуальні позиції соціуму відносно спрямованості освіти і її ціннісних орієнтацій, – природно вважати систему освіти та напрями її розвитку в сучасному суспільстві.

Моделювання навчального закладу – це визначення мети, змісту, організації, методик, технологій, результатів діяльності системи управління закладом. Основою моделювання навчального закладу є стратегічна мета держави щодо освіти викладена в законодавчих та нормативно-правових актах. Моделі пов'язують з такими базовими поняттями, як концепція, парадигма, план. Моделювання супроводиться постановкою цілей, яких треба досягнути в розбудові освітніх структур [2, с.13].

До моделювання, як методу дослідження висувають певні вимоги, зокрема:

- цілеспрямованість – поєднання компонентів моделі з поставленою метою та очікуваним результатом;
- відповідність (подібність) моделей до системи оригіналу;
- нейтральність, тобто модель має бути вільною від суб'єктивного впливу;
- цілісність моделі.

Виділяють такі етапи моделювання:

- попередній аналіз процесу;
- створення і подальше вивчення моделі;
- перенесення отриманої інформації на досліджуваний процес;
- аналіз достовірності, ефективності моделі;
- корекція моделі.

Моделювання застосовують тоді, коли неможливо безпосередньо дослідити сутність об'єкта. Зміст моделі допомагає виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити, вивчити та науково обґрунтувати умови можливого зближення між вірогідними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається [4, с.1].

З огляду на організаційну структуру навчального закладу моделювання є специфічним методом прийняття управлінських рішень, спрямованим на користування сучасними новітніми педагогічними технологіями у навчально-виховному процесі, та застосування інноваційних методів управління.

В постіндустріальному інформаційному «суспільстві знань» швидко змінюються звичні моделі навчання, умови роботи і самого життя. Виникла тенденція сформулювати спільний підхід до розвитку освіти, зосереджуючи свою увагу не на різновидах освітніх систем, а на якості освіти [1].

Спеціальна комісія ЮНЕСКО сформулювала фундаментальні цілі освіти XXI століття:

Стратегічна ціль 1. Поліпшити якість і ефективність систем освіти:

- підвищити якість навчання і професійного вдосконалення вчителів;
- розвивати уміння, які потрібні для суспільства знань;
- забезпечити доступ до інформаційно-комунікаційних технологій;
- збільшити набір студентів у сферах точних і технічних наук.

Стратегічна ціль 2. Полегшити повсюдний доступ до систем освіти:

- формувати відкрите освітнє середовище;
- зробити навчальний процес цікавим;
- підтримувати громадську активність і суспільну згуртованість.

Стратегічна ціль 3. Відкрити систему освіти для довкілля і світу:

- посилити зв'язки зі світом праці, дослідницької діяльності та суспільством;
- розвивати підприємливість;
- поліпшити ситуацію у сфері навчання іноземних мов;
- розвивати мобільність і обміни, європейську співпрацю.

Керуючись цими цілями, Комітет міністрів Ради Європи ухвалив рекомендації щодо розвитку освітньої політики [1].

Постулати, сформульовані європейською спільнотою щодо держав, які намагаються членства в ЄС, концентруються навколо двох вимог:

- по-перше, система освіти повинна бути «прозорою» і зрозумілою;
- по-друге, слід наблизитися до досягнення співмірності етапів навчання, а також до рівноцінності та визнання документів про освіту між країнами ЄС.

Освіта в Україні має складну структуру і включає дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту. Крім того, встановлені такі освітні рівні: початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта, а освітньо-кваліфікаційні рівні мають градацію: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Прийняття такої розгалуженої схеми має принципове значення, оскільки це гарантує людині вільність вибору і дає можливість отримати освіту у відповідності до розумових і професійних здібностей. Згідно Закону України «Про освіту» громадяни України мають право на отримання освіти за різними формами: очною, вечірньою, заочною або екстернату. З розвитком інформаційних технологій успішно розвивається й удосконалюється дистанційна освіта.

Основними принципами освіти в Україні є:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту,
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських цінностей;
- зв'язок з світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Для управління освітою в Україні створена система державних органів управління та органів громадського самоврядування:

- Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України;
- Міністерства і відомства України, яким підпорядковані заклади освіти;
- Вища атестаційна комісія України;
- Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим;
- місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування і підпорядковані їм органи управління освітою.

Органи управління освітою і громадського самоврядування діють у межах повноважень, визначених законодавством.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України є центральним органом виконавчої влади із забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти, наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності та інтелектуальної власності.

Сучасна освітня сфера в Україні має проблеми, які викликані процесами глобалізації, тенденціями розвитку людства, статусом країни з перехідною економікою. Розглянемо сучасні проблеми в галузі середньої освіти [1].

- *Зменшення кількості дітей.*

Демографічна ситуація в Україні відповідає тенденціям, які притаманні європейським країнам. Особливо гостра ситуація у сільській місцевості, населення якої невгамовно старіє [3, с.43].

- *Зростаючий рівень безробіття (молодь – найуразливіша).*

Незважаючи на деяке економічне зростання, в Україні все ще високий рівень безробіття. З іншого боку, на ринку праці досить багато вакансій «непрестижних» професій. У такій ситуації молодь найуразливіша у пошуках роботи.

- *Рання освіта та догляд за дітьми.*

В Україні показник охоплення дошкільною освітою дітей віком від 3 до 6 років значно нижчий, ніж у розвинених європейських країнах. В результаті діти не мають змоги одержати належної базової підготовки з боку батьків, що полегшило б їм подальше навчання у школі. Безробіття й демографічний спад 90-х років сприяли масовому закриттю дошкільних установ [3, с.43].

- *Проблема структури середньої освіти.*

У структурі загальної середньої освіти в Україні навчання у початковій школі триває чотири роки. У багатьох європейських країнах тривалість навчання у початковій школі складає 5-6 років, що дає змогу оптимізувати роботу початкової школи та краще підготувати дитину до навчання у старшій школі.

Відсутня реальна система профільного навчання в середній загальноосвітній школі. У той же час, система професійно-технічного навчання знаходиться у незадовільному стані. Виникає нагальна потреба

створення освітніх округів з метою запровадження профільного навчання у 10-11 класах [1].

Спостерігаються випадки в ухваленні школами рішень щодо селективного відбору учнів для навчання. Обмеженість доступу дітей з незаможних сімей до таких закладів є результатом наступних чинників:

- ранній відбір дітей до навчання в початкових школах, що здійснюється здебільшого за результатами співбесід та випробувань;
 - додаткові фінансові витрати, які мають нести батьки за умови навчання їхньої дитини в «елітній» школі;
 - територіальна концентрація таких шкіл переважно у великих містах та районних центрах;
 - соціальний статус батьків при зарахуванні їхніх дітей до школи.
- Автономія шкіл.*

Зростає роль і місце школи у системі організації освіти в державі. За таких умов виникає доцільність надати їм більше автономії – право формувати бюджет закладу, вибирати програми і підручники, спрямовувати кошти на професійний розвиток учителів. Автономія шкіл ефективна за умов:

- готовності вищих органів управління делегувати повноваження нижчим;
 - відповідності делегованих повноважень до фінансових можливостей;
 - готовності громади брати участь у прийнятті рішень;
 - наявності технологізованої системи збору і аналізу даних;
 - наявності системи моніторингу якості освіти на рівні держави;
 - наявності освітньої політики з окресленими пріоритетами, визначеними державними освітніми стандартами [1].
- Вдосконалення нормативної бази.*

Суттєвого вдосконалення потребує нормативна база системи управління освітою. Це, перш за все, нормативна база, яка регламентує діяльність органів управління освітою в регіонах. Існують певні суперечності в документах, що регламентують діяльність управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій, управлінь освіти міських рад, відділів освіти районних державних адміністрацій.

- *Профільність старшої школи.*

Сучасний зміст середньої освіти недостатньо адаптований до майбутніх потреб учнів, оскільки відсутня реальна система профільного навчання. У той же час, система професійно-технічного навчання не відповідає сучасним вимогам суспільства [1].

- *Вчителі: ключові аспекти.*

Крім низького соціального статусу вчителя в Україні проблемною є ще й сфера підготовки вчителів та підвищення їхньої кваліфікації.

Педагогічні університети готують вчителів, не забезпечуючи у них належний рівень розвитку ключових професійних компетенцій. У розвинених країнах ця проблема успішно вирішується в «освітніх факультетах», діяльність яких у плані змісту навчання значно продуктивніша [3, с.46].

Одним із пріоритетних напрямків розвитку європейської системи освіти є навчання впродовж життя, яке має на меті постійно поліпшувати професійну компетентність з урахуванням суспільних запитів, вимог і потреб.

У 2000 році Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) прийняла доктрину «Навчання упродовж життя» в якому констатується:

- Європа стала «суспільством знань» (knowledge-based society). Це означає, що інформація, знання, а також мотивація до їх постійного поновлення стають вирішальним чинником розвитку й конкурентоспроможності [1].

- Європейці живуть у складному соціально-політичному доквіллі, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без уміння активної участі у суспільних процесах, адаптації до культурного, етнічного та мовного розмаїття. Тільки освіта спроможна успішно розв'язати цю проблему.

Сформульовані цілі освіти XXI століття дають підставу для моделювання сучасних закладів освіти. В розвинутих країнах світу дійшли висновку, що головними функціями школи в сучасному суспільстві мають бути:

- передавання знань і культури (зв'язок з минулим);
- розвиток особистості, прилучення до моральних і громадянських цінностей;
- підготовка молоді до фахової діяльності (мобільної та інтеркультурної);
- сприяння рівності шансів (реалізація рівності прав громадян на освіту).

Беручи до уваги зміни, які відбуваються в світі ОЕСР оприлюднила меморандум «Яке майбутнє очікує на наші школи?». Він містить перелік імовірних сценаріїв розвитку школи як суспільної інституції на перспективу. Розглянемо можливі моделі шкіл та їх характеристику.

Організаційна модель школи. Модель найбільш імовірна у країнах, де державний лад тримається на бюрократичних структурах. Ця модель школи є достатньо апробованою і з модифікаціями може бути прийнятою для тих спільнот, які вбачають загрозу в глобалізаційних процесах. Вона також є раціональною для країн у яких і надалі зберігатиметься високий рівень централізації в управлінні освітою що

даватиме змогу узгоджувати параметри її функціонування із соціально-економічними потребами суспільства [2, с.16]

Ринкова модель школи. Якість освіти визнається головним критерієм її рентабельності. Користувачі освітніх послуг зацікавлені знати, на що витрачаються їх податки. Освітні послуги урізноманітнюються відповідно до попиту. Можливе запровадження освітніх ваучерів на отримання освітніх послуг і здобуття професійних кваліфікацій. Школи конкурують у тому, щоб тримати на високому рівні якість освіти й залучати щонайбільше учнів. Практикується залучення працівників інших інституцій як партнерів і провайдерів надання освітніх послуг. Такий сценарій моделі школи є найімовірнішим у суспільстві розвинутою ринковою економікою і децентралізованою системою освіти [2,с.16].

Соціально зорієнтована модель школи. Ця модель у певному сенсі є реверсною щодо розглянутої. По-перше заперечується ідея освіти як індивідуального блага, натомість вона розглядається як надбання членів спільноти, що однаковою мірою належить усім і кожному, а відтак має справедливо розподілятися. По-друге, на школу покладаються надії як на інституцію, здатну утверджувати принципи й цінності соціальних відносин, загальної культури й консолідації нації. Школа перебуває в центрі суспільної уваги як джерело загального процвітання і добробуту. Ця модель може виявитися плідною для згуртування спільноти, якій загрожують конфлікти на національному, релігійному ґрунті, а також політична нестабільність зумовлена соціальною незахищеністю частини населення [2, с.17].

Школа як спільнота, що постійно навчається. Така модель передбачає, що в школі навчатимуться особи різного віку. Відмінність у рівні їхньої освіченості не є перешкодою, оскільки навчальні групи формуються за інтересами. У таких школах навчальні програми не класифікують на варіативні й інваріантні. Диверсифікований зміст навчання, розмаїття послуг – усе це робить можливим неодноразове повернення до школи бажаних незалежно від віку, освітнього рівня й професійної кваліфікації. Розглянута модель корелює з потребами розвитку суспільства, де визнають пріоритетність знань як засіб досягнення добробуту всіх і кожного. Крім того, ця модель постає досить перспективною для спільнот з демографічними проблемами. Таку модель школи не зможуть дозволити собі незаможні країни. Адже створювати умови для навчання всіх – прогресивна, але надто дорога політика і стратегія [2, с.17].

Деінституціалізована школа. Цей шлях розвитку школи веде до її поступової ліквідації як організованої інституції. Коли зникне те, що називають школою, кожен самостійно визначатиме для себе формулу

грамотності, спосіб її набуття, рівні компетентності необхідні для успішної життєдіяльності. Істотно посилюються роль і значення інформаційно-комунікаційних технологій, як джерел і засобів самостійного пошуку та опанування інформації. Стрімкого розвитку зазнає дистанційна освіта. Зміст навчання сягає практично необмеженої диверсифікації. Поширеною формою навчального процесу стає проект (індивідуальний, груповий), як спосіб розв'язання конкретної пізнавальної проблеми. У суспільстві з деінституціалізованою школою зникає потреба в цілеспрямованій і плановій підготовці вчителів, оскільки неможливо спрогнозувати запит на їхню кількість і спеціалізацію. Змінюється характер роботи вчителя, який здійснює навчання за допомогою Інтернет-технологій. Користувачі освітніх послуг визначають зміст та спосіб навчання, а вчитель виступає помічником у реалізації того чи іншого проекту [2, с.18].

Проаналізувавши наукові та історичні джерела є підстави зробити висновок про те, що освітні моделі розрізняють за:

- 1) локальним чинником: європейську, американську, радянську, японську;
- 2) політичним устроєм: тоталітарну, прагматичну, раціональну, відкрити;
- 3) формою управління: державну, державно-громадську.

Розрізняють шість головних світових моделей систем виховання і навчання, які сформувалися у таких розвинених країнах, як Прусія, Франція, Англія, Сполучені Штати Америки, Японія та Радянський Союз.

Кожна з цих моделей має свої особливості і відповідає певним умовам розвитку суспільства, але у них є одна спільна риса – подібність до моделі Liberal Arts, яка формує у людини звичку робити вибір і нести за нього відповідальність. Така освітня модель спонукає самостійно шукати додаткові джерела інформації, не обмежуючись знаннями, що отримуються на уроках.

В європейській моделі освіти є безліч варіацій. В німецькій школі цінуються, в першу чергу, порядок і слухняність; у французькій – особистісні вміння і досягнення учнів; у англійській – приналежність до певного суспільного шару. В останнє десятиліття до рівня визнаних систем піднялася і освітня модель Фінляндії.

В школах США немає уніфікованого державного стандарту. Школи самостійно встановлюють перелік предметів, необхідних для виконання програми початкової і середньої освіти. В школі дітей ділять за здібностями на дві групи за допомогою стандартизованих тестів, створених для визначення IQ – «коефіцієнта інтелектуального розвитку». Значну частину всіх витрат (92%) американці витрачають саме на дітей,

які отримують найменшу кількість балів, решта дістається найбільш здатним дітям.

Модель освіти в СРСР була складним і ретельно збалансованим комплексом засобів, методів і форм, який тривалий час виправдовував життєздатність структури, вартості бюджетних витрат, державним вимогам до випускника. Кваліфіковані працівники забезпечували високий науково-технічний рівень розробок, особливо в галузі військово-промислового комплексу, але у сфері гуманітарних наук радянська школа, при відсутності вільного доступу до джерел інформації, явно поступалася західним. Закономірним результатом радянської моделі освіти стало те, що в умовах демократизації суспільства вона стала неспроможною до трансформації.

Якщо модель Liberal Arts орієнтує людину на постійний відповідальний вибір, то радянська школа привчила учня (студента) до єдиноправильності інформації, що подається, умінню ефективно працювати в стабільних умовах. В Україні розпочатий процес реформування системи освіти. Актуальним є те, що ці зміни проводяться з урахуванням світового досвіду розвитку загальної середньої освіти. Проте процес реформування гальмується в першу чергу через відсутність цілісного та системного підходу до його здійснення.

Сучасну японську модель освіти називають системою «6-3-3». Дитина в початковій школі вчиться 6 років, 3 роки – в середній школі, після успішного складання іспитів продовжує навчання 3 роки в підвищеній школі. Обсяг знань для опанування дуже великий. Такий підхід виховує відповідальність, уміння бачити перспективи і наполегливо досягати своєї мети. Концепція розвитку Японії є результат політики держави зорієнтованої на запозичення новітніх технологій і винаходів інших країн з подальшим їх впровадженням.

Сполучаючи внутрішню або зовнішню спрямованість системи освіти та її орієнтацію на авторитарні чи демократичні суспільні цінності, виділяють чотири типи моделей освітніх систем, що можуть продукуватися в залежності від «поєднань» цих характеристик.

1. Демократичні цінності: раціональна модель системи освіти;
відкрита модель системи освіти.
2. Авторитарні цінності: прагматична модель системи освіти;
тоталітарна модель системи освіти.

Спрямованість системи освіти на досягнення стратегічних суспільних цілей в поєднанні з авторитарними цінностями суспільства породжують *тоталітарну модель*, яка характеризується ідеологічною заангажованістю, нехтуванням інтелектуальними потребами особистості при одночасному стимулюванні її політичної лояльності. Тоталітарні моделі освітніх систем започатковувалися в багатьох державах у різні

історичні періоди. У кожній тоталітарній моделі, не зважаючи на відмінності, спостерігається позиція держави щодо політичного виховання особистості. У межах такої моделі все підлягає централізації і контролю: методи педагогічного впливу на особистість, терміни навчання, зміст виховних заходів тощо.

Спрямованість освіти на оволодіння особистістю знаннями у сполученні з орієнтацією на суспільні цінності продукують *прагматичну модель*, яка характеризується націленістю на забезпечення значущих довгострокових проектів суспільства з формуванням позитивного ставлення особистості до соціуму та державної політики. Така модель характеризується практичним цілепокладанням, орієнтацією змісту освіти на застосування отриманих знань у повсякденному житті, оволодіння професійними знаннями, але при цьому цілі освіти щодо розвитку особистості були надзвичайно обмеженими.

Раціональна модель характеризується збалансованістю освітніх потреб і уподобань особистості при підтримці і стимулюванні суспільством її освітніх досягнень. Незважаючи на соціальну привабливість, в історично доступному для огляду періоді модель практично не зустрічається, а також не існує і зараз. Це зумовлюється: недостатнім рівнем розвитку демократичних стосунків між різними економічними структурами та державними установами; малою кількістю високотехнологічних підприємств; низьким рівнем надання освітніх послуг; неспроможністю використовувати досягнення науки. Раціональна модель являє собою певні правила та норми, підкріплені осмисленістю, логічністю, достовірністю думок, фактів і науковим прогнозуванням, які гіпотетично окреслюють можливість позитивних і негативних змін.

Відкрита модель – виникає в результаті сполучення спрямованості освіти на досягнення стратегічних цілей зорієнтованих на демократичні цінності суспільства. Такі моделі широко розповсюджені в світовій практиці і мають значний спектр варіативної реалізації з огляду на національні умови впровадження і функціонування. Країни з високим рівнем розвитку та усвідомленням ролі людини в сучасному світі формують відкриту модель освіти. В США, Великобританія, Австралія, Фінляндія не існує державного тиску на систему освіти, органи контролю частково делеговані громадськості. Відкриті моделі створюються в результаті суспільних рішень, або в результаті часткового відсторонення державних інститутів від освітніх систем. Відкрита модель освіти характеризується гнучкою дидактичною системою, доступністю до структурних трансформацій та реформування.

Державне управління – це цілеспрямований організаційний та регулюючий вплив держави на стан і розвиток суспільних процесів,

свідомість, поведінку та діяльність громадянина з метою реалізації своїх функцій, відображених у конституції та законодавчих актах. Значимість державного управління освітою полягає в тому, що воно має за мету – забезпечити існування демократичних, суспільно-контрольованих механізмів постійної трансформації освіти у відповідності з напрямком розвитку суспільства, людської цивілізації, прийнятих стандартів і цінностей.

Формулюючи сутність державної політики у галузі освіти визначимо умови і засоби які їй загалом сприяють:

1. Державно-правові – створення узгодженого з точки зору права та вимог громадянського суспільства освітнього простору.

2. Соціально-психологічні – прагматичне усвідомлення нових життєвих ціннісно-освітніх орієнтирів, відхід від усього того, що не відповідає реаліям життя і не народжує позитивну розбудовчу енергію людей.

3. Діяльнісно-практичні – програмні дії спрямовані на досягнення цілей державної політики в галузі освіти що розкривають їх цінність для суспільства.

Державно-громадське управління освітою – це «процес поєднання діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади», а предметом його є «взаємоузгодження та спрямування дій різних за природою і напрямом сил на розвиток освітньої системи» [1]. Важливо наголосити саме на гармонійному поєднанні у державно-громадському управлінні загальнодержавних регулювань та суспільних ініціатив, і визначальній ролі останніх як фактора, що сприяє децентралізації управління освітою й автономізації діяльності закладів. Розвиток державно-громадського управління є запорукою демократизації освіти, захисту прав усіх її учасників.

Україна має більшість рис радянської прагматичної моделі освіти, де розвиток особистості, ще не є пріоритетним, в підготовці фахівців чітко простежуються державні інтереси, існує надмірний вплив на освіту органів влади та центральних органів управління. Сьогодні зроблені кроки по реформуванню освіти. Вони були б продуктивними в разі перманентної трансформації моделі освіти з прагматично-розвиненої до розвинено-відкритої, а потім до відкритої. Зміни повинні проводитися ціленаправлено, у відповідності до соціально-економічного розвитку держави. Але для таких трансформацій потрібна консолідація суспільства та політична воля.

ВИСНОВКИ

1. Сьогодні у суспільстві відбувається багато змін – це веде за собою зміну цілей та завдань освіти, підходів до її організації та управління. Виділяють три основні стратегічні цілі європейської освіти: поліпшення

якості і ефективності систем освіти, полегшення доступу до систем освіти, відкрита система освіти для довілля і світу. Відповідно до поставлених цілей розроблені прогностичні моделі навчальних закладів, які б найкраще їх реалізовували.

2. В українській системі освіти виділяють такі основні стратегічні цілі: забезпечення рівного доступу дітей до освіти, створення умов для розвитку особистості і її творчої самореалізації, постійне оновлення змісту освіти, інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів, розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Виділяють основні проблеми розвитку загальної середньої освіти: зменшення кількості дітей, безробітна молодь, проблеми структури освіти, забезпечення якості освіти, вдосконалення нормативної бази, рівний доступ до освіти, підготовка кваліфікованих кадрів.

3. Моделювання є специфічним методом проектування у прийнятті управлінських рішень, спрямованих на запровадження сучасних технологій у навчальний процес та застосування інноваційних методів управління.

4. Відповідно до поставлених цілей розроблені прогностичні моделі навчальних закладів: ринкова; організаційна; деінституціалізована; соціально зорієнтована. Формуючи політику у сфері освіти європейські країни звертають увагу на економічні, соціально-культурні проблеми. Підлягають перегляду уявлення про розподіл повноважень між громадськістю і органами влади.

5. Світові освітні моделі класифікують за такими чинниками:

- 1) локальними;
- 2) політичним устроєм країни; 3) формою управління.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гриневич Л., Хобзей П., Прошак О. Розробка моделей організації управління освітою на місцевому рівні. Національний та зарубіжний досвід. – Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 285 с.
2. Лавриченко Н. Прогностичні моделі школи: антиципація майбутнього чи «зони найближчого розвитку?» // Шлях освіти. – №4. – 2008. – С. 13-19.
3. Лунячек В.Е. Стратегія розвитку освіти в Україні // Управління школою. – № 10. – 2006. – С. 43-46.
4. Павлютенков Є.М. Моделювання педагогічних процесів // Управління школою. – 2007. – № 10. – С. 2-19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Набока Борис Стефанович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки КДПУ імені Володимира Винниченка, директор Кіровоградської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 22.

Коло наукових інтересів: формування управлінської культури директора школи в контексті становлення та розвитку сучасних освітніх моделей.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВЗО

Анастасія НАДОЛИНСЬКА (Одеса)

У статті запропоновано основні прийоми роботи зі словником з урахуванням освітньо-професійних програм підготовки бакалавра і магістра на філологічних факультетах, визначено роль і місце мультимедійного словника «Концепти української культури» у формуванні лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей.

В статье предложены основные приемы работы со словарем с учетом образовательно-профессиональных программ подготовки бакалавра и магистра на филологических факультетах, определены роль и место мультимедийного словаря «Концепты украинской культуры» в формировании лексикографической компетенции у студентов филологических специальностей.

Ключові слова: лексикографічна компетенція, словник, мультимедійний словник, бакалавр, магістр, студенти філологічних спеціальностей.

В умовах глобальної інформатизації сучасного суспільства все частіше вчені-методисти наголошують на необхідності формування у студентів філологічних факультетів лексикографічних умінь і навичок (О. М. Горошкіна, О. М. Семенов, Л. В. Струганець, В. В. Шляхова). З одного боку, це зумовлено професійними потребами, оскільки вчитель-словесник повинен вільно користуватись словниково-довідковими джерелами різних типів та володіти навичками роботи збирача й обробки друкованого і комп'ютерного лексикографічного матеріалу. Як слушно зауважує О. М. Семенов, «сформована лексикографічна компетенція характеризує високий ступінь професійної філологічної підготовки, засвідчує інтерес і повагу користувача до рідної мови, її історії, визначає рівень розвитку лінгвістичного чуття» [3, 41]. Однак результати констатувального зрізу, проведеного у ВНЗ м. Одеси, Бердянська, Луганська, Кам'янця-Подільського, Кіровограда, засвідчили низький пізнавальний інтерес студентів до опрацювання лексикографічної літератури, відсутність належного досвіду роботи з електронними словниками, що, природно, позначилось на рівні інформаційної культури студентів, їх обізнаності з новинками у галузі лексикографії тощо.

На основі виявлених протиріч у статті ми поставили за мету охарактеризувати основні механізми роботи з лексикографічним матеріалом на філологічних факультетах ВЗО з урахуванням освітньо-професійних програм підготовки бакалавра і магістра. Відповідно до мети сформульовано завдання: визначити найефективніші прийоми роботи з лінгвістичними словниками на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (далі – ОКР), уточнити роль і місце мультимедійного словника «Концепти української культури» у формуванні лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей.

Так, в основу лінгводидактичної моделі формування лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей було закладено одну з провідних вимог кредитно-трансферної системи – впровадження двоциклової системи освіти, кожен ступінь якої вимагає розробки відповідної освітньо-професійної програми, яка б забезпечувала оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [1]. Отже, базовий для формування лексикографічної компетенції програмовий матеріал було впорядковано в такий спосіб: на ОКР бакалавра експериментально-дослідне навчання проводилось у межах дисципліни «Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія», що сприяло формуванню фундаментальних і спеціальних знань та умінь у студентів 1 курсу; на ОКР магістра в межах таких дисциплін, як «Актуальні напрями сучасної лінгвістики» та «Лінгвокультурологія» задля формування спеціальних умінь і навичок інноваційного характеру у студентів 5 курсу (магістрів) [1].

Відповідно до завдань і змісту кожної навчальної дисципліни було відібрано найефективніші прийоми роботи з лексикографічним матеріалом. Загалом, експериментальна програма будувалась на роботі з двома типами словників: лінгвістичними та лінгвокультурологічними як різновидом енциклопедичних.

Так, *мотиваційно-увідний етап*, який охоплював розділи «Лексикологія», «Фразеологія», «Лексикографія» (1 курс), мав на меті ознайомлення студентів з основними лексикографічними поняттями, фактами та різними типами словників, введення студентів у коло загальних лінгвокультурологічних проблем та лінгвокультурологічної лексикографії; формування вмій користуватися словниково-довідковими джерелами різних типів. Особливістю мотиваційно-увідного етапу було дотримання принципу вивчення лексикології і фразеології у зв'язку з лексикографією, згідно з яким основні лексикографічні поняття та лексико-фразеологічний матеріал було тематично об'єднано, а робота зі словником мала супровідний характер. Наприклад: «Багатозначні слова. Види переносних значень. Тлумачний словник. Особливості фіксації багатозначних слів у тлумачних словниках», «Антоніми в сучасній українській мові. Словник антонімів», «Стилістичні шари лексики. Різновиди стилістичних позначок у словниковій статті тлумачного словника». При цьому основними прийомами роботи з лінгвістичним словником виступили такі:

1. Складання лексикографічної пам'ятки включало:

– ознайомлення з передмовою до словника та за наявності додатками;

– вивчення розділів словника «Умовні знаки в словнику» або «Як користуватись словником». Більшість навчальних словників містять такі обов'язкові параграфи, як «Загальна характеристика словника», «Побудова словника та словникової статті» тощо.

– карткування вихідної інформації про словник за визначеними бібліографічними вимогами;

– короткий опис словника, що містив би основні вказівки для користувача. Наприклад: *Словник синонімів української мови : В 2 т./ А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головацук та ін. – К.: Наукова думка, 2001.* Словник нараховує близько 9200 синонімічних рядів. Синоніми у словнику подаються із семантичними, граматичними, стилістичними характеристиками та прикладами їх уживання в контексті. Словник є найповнішим за ступнем опрацювання зібранням української синоніміки та охоплює матеріали літературної мови XIX – XX ст., діалектної і народнопоетичної лексики. Складається з таких розділів: «Передмова», «Побудова словника і словникової статті», «Умовні скорочення» та власне словника (т. 1 – А – Н, т. 2 – О – Я) [4].

2. Порівняння лексикографічних джерел під час складання лексикографічної пам'ятки або виконання лексикографічних вправ. Наприклад, порівнюючи «Словник синонімів української мови: В 2 т.» з «Практичним словником синонімів української мови» С. Караванського, студенти відмічали, що останній фіксує, крім широко вживаних лексичних одиниць, «рідковживані та безпідставно занедбані терміни й вирази української мови» [2, 2], у ньому також наводяться okazіоналізми (новотвори та слова-пропозиції). Особливість словника полягає в тому, що автор послуговується правописом 1929 року, але паралельно наводить альтернативну правописну форму, наприклад, БАЛЯНС, сов. БАЛАНС. Крім того, у передмові зазначено, що словник має відмінну систему умовних скорочень, тому важливо звернути увагу на такі розділи, як «Список скорочень» та «Приклади вживання скорочень» [2].

3. Презентація нових лінгвістичних словників проводилась у вигляді:

– коротких студентських повідомлень лексикографічного змісту;

– оглядових мультимедійних презентацій викладача-експериментатора або окремих студентів;

– знайомства з рецензіями на нові лексикографічні видання, вміщені в журналах «Українська мова» або «Мовознавство», наприклад, рецензія К. Городенської на «Кореневий гніздовий словник української мови» Є. Карпіловської (Українська мова. – 2002. – №4), Р. Осташа на «Словник українських імен» І. І. Трійняка (Українська мова. – 2006. – №3), В. Чабаненка на «Словник фразеологізмів української мови» (Мовознавство. – 2004. – № 1) тощо.

4. Мовний аналіз лексичного матеріалу із залученням лексикографічних джерел, який виступав складовим методом вправ, зокрема лексичних і лексикографічних. Наприклад, розв'язати лінгвістичне завдання (уточнити, / пояснити значення слів або фразеологічних одиниць, визначити розряд / стилістичне забарвлення лексики, встановити / охарактеризувати системні відношення лексичних одиниць тощо), користуючись відповідним словником.

5. Лексикографічно-лексичний, лексикографічно-фразеологічний, лексико-стилістичний експерименти.

До мультимедійного словника «Концепти української культури» в межах мотиваційно-увідного етапу студенти експериментальних груп звертались з метою 1) вивчення національно-культурного компонента значення слова; 2) формування навичок роботи з електронними джерелами інформації. Обов'язковим у роботі з мультимедійним словником був організаційний момент, коли студенти вивчали будову мультимедійного словника та словникової статті, порівнювали будову словникової статті друкованого та електронного словників, розкривали значення умовних позначок. Лінгвокультурологічний потенціал мультимедійного словника дозволив ознайомити студентів 1 курсів з такими поняттями, як «культурні семи», «культурна конотація», «національно-культурний компонент значення» (тема «Семасіологія як галузь лінгвістичної семантики. Структура лексичного значення»). Крім того, мультимедійний словник «Концепти української культури» як основне джерело культурної інформації використовувався у роботі над такими темами, як «Стилістичні шари лексики» (ключові питання: мовна оцінка в етнокультурному вимірі); «Фразеологія як розділ мовознавства» (ключові питання: фразеологізми у контексті культури); «Практична лексикографія. Укладання словників. Комп'ютерна лексикографія. Електронні словники» тощо.

Другий – *репродуктивно-конструктивний* – етап був спрямований на відпрацювання лексикографічних умінь з опорою на мультимедійний словник «Концепти української культури», зокрема вмінь адекватно сприймати текст лінгвокультурологічного словника, вилучаючи з нього найбільш істотну інформацію про слово або іншу одиницю (концепт), що є об'єктом опису. Для підвищення рівня сформованості лексикографічної компетенції у студентів філологічних спеціальностей було обрано навчальний курс «Лінгвокультурологія» (ОКР «магістр»), який дозволив ознайомити студентів із проблемами і завданнями лінгвокультурологічної лексикографії як одного з найперспективніших напрямів сучасної словникарської практики. Технологія використання мультимедійного словника «Концепти української культури» підпорядковувалась завданням навчальної дисципліни «Лінгвокультурологія», яка, власне, і

розкривала його основне функціональне призначення – подати опис концептосфери української культури.

Як засвідчили результати експериментального навчання, ефективними виявились такі прийоми роботи з мультимедійним словником «Концепти української культури»:

I. На етапі ознайомлення зі словником (мотивація навчальної діяльності):

1) знайомство з передмовою до словника та умовними позначками;
2) аналіз словникової статті, яка побудована відповідно до загальних положень сучасної лінгвоконцептології (поняття концепту покладено в основу структури словникової статті);

3) порівняння макроструктури друкованого та мультимедійного словників (мотиваційно-увідний етап);

4) аналіз будови словника як відтворення концептосфери української культури (репродуктивно-конструктивний етап).

II. На етапі формування лексикографічних умінь (репродуктивна діяльність):

1) конкретизація та ілюстрування лексико-фразеологічних та лінгвокультурологічних понять, фактів, реалій під час викладу лекційного матеріалу, а також у процесі самостійної (творчої, дослідницької) роботи студентів;

2) порівняння власного тлумачення слова (національно-культурної інформації) з тим, що подано в словнику (мотиваційно-увідний етап);

3) з'ясування символічного значення слова, розмежування / уточнення лінгвістичної та культурологічної характеристики етнокультурних одиниць;

4) аналіз національно-культурного компонента мовних одиниць, що виступив складовим методом вправ;

5) доповнення словникових статей новою культурологічною інформацією, розширення системи гіперпосилань (репродуктивно-конструктивний етап);

6) тлумачення національно забарвлених мовних одиниць / культурних концептів як один з етапів лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту (репродуктивно-конструктивний етап).

III. На етапі творчого застосування лексикографічних знань, умінь і навичок (продуктивна та пошуково-дослідницька діяльність):

1) складання лінгвокультурологічного портрета слова;

2) проблемні завдання, що вимагали виявлення та осмислення зв'язків між мовою та культурою, найчастіше використовувались як основа проблемної лекції або пошуково-дослідницької діяльності студентів;

3) робота зі словником як підготовчий етап до написання творчих письмових робіт, побудованих на осмисленні національно-культурних цінностей, етнокультурних одиниць; підготовчий етап включав аналіз етнокультурних одиниць, виділення головної інформації зі словникової статті, порівняння з іншими лексикографічними джерелами тощо.

Як бачимо, введення в навчальний процес експериментальних груп мультимедійного словника «Концепти української культури» дозволило розширити лексикографічну практику студентів. Так, під час роботи з лінгвокультурологічним словником студенти мали можливість звертати увагу на культурний компонент значення слова, а головне – поглиблювати, «переживати» та переосмислювати національно-культурні цінності, закріплені за культурними концептами, водночас відпрацьовувати лексикографічні вміння і навички – адекватно сприймати текст лінгвокультурологічного словника, вилучати необхідну етнокультурну інформацію, коментувати й оцінювати її, оперувати набутим лексикографічним матеріалом у навчальній і професійній діяльності. Проілюструємо лінгводидактичний потенціал мультимедійного словника «Концепти української культури», порівнюючи окремі прийоми роботи з лінгвістичним та лінгвокультурологічним словниками (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз прийомів роботи з лінгвістичним та лінгвокультурологічним словниками

Прийоми роботи з лінгвістичним словником	Прийоми роботи з лінгвокультурологічним словником
1. Вивчення загальної лінгвістичної інформації про лексичну одиницю.	1. Дослідження культурного фону слова, вивчення культурного компонента значення слова.
2. Складання лексикографічного портрета слова на основі повної лінгвістичної характеристики.	2. Складання культурологічного портрета слова.
3. Тлумачення фразеологічних одиниць.	3. Тлумачення фразеологічних одиниць, що включають ключові слова культури.
4. Конкретизація та ілюстрування лексико-фразеологічних понять і фактів.	4. Конкретизація та ілюстрування лінгвокультурологічних понять і реалій.
5. Лінгвістичний коментар як складова лінгвістичного аналізу тексту.	5. Лінгвокультурологічний коментар як складова лінгвістичного аналізу тексту або лінгвокультурологічного аналізу тексту.

Отже, як видно з таблиці 1 та охарактеризованих вище прийомів роботи зі словником, підготовлений у спеціальному комп'ютерному форматі мультимедійний словник «Концепти української культури» слугував: *для викладачів-експериментаторів*: 1) ілюстративним матеріалом до текстової частини лекції, своєрідним мотиваційним прийомом, завдяки використанню на лекційному занятті текстових, звукових, графічних та відеослайдів як складових мультимедійного словника; 2) базою для побудови системи лексикографічних вправ, проблемних, творчих і дослідницьких завдань; *для студентів експериментальних груп*: 1) джерелом довідкової інформації під час виконання домашніх завдань, підготовки до лекцій або підсумкового контролю; 2) засобом формування лексикографічних умінь і навичок, зокрема вмінь користуватись електронними лексикографічними виданнями; *для викладачів-експериментаторів та студентів експериментальних груп*: електронно-інформаційним та освітньо-культурним середовищем, в організації якого брали участь і викладачі, і студенти, доповнюючи, розширюючи або поновлюючи електронні словникові статті у результаті обговорення пошуково-дослідницьких проектів на практичних і семінарських заняттях.

Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що робота зі словником на філологічних факультетах повинна мати супровідний характер, щоб студенти мали можливість детально знайомитись з різними типами словників, їх функціональним призначенням, будовою, послідовно вчилися орієнтуватись у структурі словника кожного типу та вилучати необхідну й оперативну для них інформацію, а тому *перспективи* дослідження вбачаємо у подальшому пошуку найефективніших шляхів удосконалення лексикографічної компетенції у майбутніх філологів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Закон України про Вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zakon.rada.gov.ua>
2. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / С. Караванський. – К. : Українська книга, 2004. – 448 с.
3. Семенов О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості / О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 2. – С. 41 – 44.
4. Словник синонімів української мови : В 2 т./ А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. – К.: Наукова думка, 2001.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Надолинська Анастасія Станіславівна – аспірантка кафедри української філології та методики навчання фахових дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету.

Коло наукових інтересів: лінгводидактика вищої школи, лексикографічна компетенція, лінгвокультурологія, етнолінгвістика.

МУЗИЧНО-РИТМІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Марина НАЗАРЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається музично-ритмічне виховання дітей молодшого шкільного віку як важлива складова художньо-естетичного виховання, визначена його особлива роль у становленні музичної культури та всебічному гармонійному розвитку особистості школярів.

В статье рассматривается музыкально-ритмическое воспитание детей младшего школьного возраста как важная часть художественно-эстетического воспитания, определена его особая роль в становлении музыкальной культуры и всестороннем гармоническом развитии личности школьников.

Ключові слова: музично-ритмічне виховання, ритміка, музично-ритмічні рухи, інсценізація твору, пластичне інтонування.

Стратегічною метою освіти ХХІ ст., визначеною Законом України «Про освіту» та державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ ст.), є виховання гармонійної особистості, яка має взаємопов'язані природну, соціальну і культурну сутності. Багатовікова історія людства засвідчує, що у цьому процесі істотна і незмінна роль відводиться музичному мистецтву, яке має здатність сприяти становленню музично-естетичних якостей особистості на різних етапах її формування [3].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що психолого-педагогічна наука має певний доробок у розв'язанні проблеми музично-естетичного виховання молодших школярів. Так, загальнотеоретичні проблеми естетичної складової людини висвітлюються у працях Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна, М. Кагана, Л. Левчука. У працях авторів галузі естетики та мистецтвознавства досліджуються питання пов'язані з уточненням сутності естетичного виховання, його принципів і завдань; впливу естетичного виховання на формування особистості, засвоєння нею художньої культури (В. Верховинець, Б. Неменський, Г. Шевченко). Ідеї, які обґрунтовують необхідність удосконалення естетичного виховання засобами музичного мистецтва визначені в працях Ю. Алієва, О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, В. Белобородової, Н. Ветлугіної, М. Гродзенської, Д. Кабалевського, С. і В. Шацьких. Б. Яворського. Питання музично-ритмічного виховання школярів висвітлені у працях з музичної педагогіки Е. Абдулліна, Л. Бондаренко, І. Гадалової, О. Гумінської, Я. Кушки, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Е. Печерської, С. Рудневої, Н. Стефіної.

Мета статті: здійснити ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми, розглянути деякі прийоми і методи музично-ритмічного виховання, а також, спираючись на науково-методичний і практичний досвід, окреслити шляхи удосконалення музично-ритмічного виховання дітей на уроках музичного мистецтва в початковій школі.

Ще на початку ХХ століття в багатьох країнах набула поширення система ритмічного виховання – цілісна система масового музичного виховання дітей, яку розробив швейцарський композитор і педагог Е. Жак-Далькроз (1865-1950). Це була одна з провідних педагогічних ідей, що стала визначною віхою розвитку музичної педагогіки ХХ століття. Прихильниками цієї системи були С. Дягілев, П. Клодель, Ф. Комісаржевський, В. Ніжинський, А. Павлова, К. Станіславський, Б. Шоу.

Система музично-ритмічного виховання стала протилежною традиційній «співацькій» концепції музичного виховання. Педагог почав використовувати в безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним рисунком, фразуванням, динамікою, штрихом спеціальні вправи, до яких увіходили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні й пластичні рухи. Методичні пошуки Жак-Далькроза увінчалися створенням музично-педагогічної системи, особливістю якої стала *евритміка* (зв'язок музики з рухом). На його думку, ритміка як засіб виховання складає перший (елементарний) рівень, на якому здійснюється масове музичне виховання дітей. Другий рівень ставить завдання підготовки до професійного навчання й ґрунтується на сольфеджіо та імпровізації на фортепіано. У такий спосіб у рамках однієї музично-педагогічної системи були поєднані завдання масового й професійного музичного виховання, освіти та навчання [10].

1919–1924 рр. у Москві діяв «Державний інститут ритмічного виховання», ректором якого була Н. Александрова – одна з найулюбленіших учениць Е. Жак-Далькроза. Викладачами були князь С. Волконський (онук декабриста – письменник, мистецтвознавець), В. Гринер, В. Іванов та ін. В інституті викладали ритміку, пластику, шведську гімнастику, імпровізацію, сольфеджіо, історію музики, фізіологію, психологію, естетику. Інститут проводив навчальну підготовку ритмістів-практиків, вивчав проблеми ритму в багатьох галузях науки, культури. 1924 р. в Москві при «Державній академії художніх наук» (ДАХН) була заснована Московська асоціація ритмістів (МАР). Ядром МАР стали викладачі Ритмічного інституту. Спочатку асоціація складалася з трьох секцій: наукової, педагогічної та художньої. Пізніше до них додалася музично-методична, яка займалася підготовкою видань. МАР була ліквідована в 30-і рр. разом з ДАХН.

Таким чином, позитивним у музичному вихованні школярів 20–30-х рр. ХХ ст. було впровадження *слухового методу* та *евритміки* (побудованої на музично-педагогічній системі Е. Жак-Далькроза), на основі яких на уроках музики в загальноосвітній школі закріпилися три види діяльності учнів – слухання музики, хорівий спів, рух під музику. Але поступово система Жак-Далькроза ніби розчинилася в багатьох

інших системах музичного виховання. Окремі її елементи трапляються в сучасних методиках навчання художній гімнастиці, використовуються в дошкільних закладах і загальноосвітніх школах тощо [10].

Вагомий внесок у виховання та гармонійний розвиток особистості зробив Василь Верховинець – видатний український композитор, хоровий диригент, хореограф і фольклорист. Одним з могутніх засобів досягнення цієї мети він уважав рухливі музичні ігри. У 1923 р. опубліковано вагому наукову працю В. Верховинця – збірку дитячих ігор з піснями «Весняночка». Характерною рисою «Весняночки» є надзвичайна багатогранність її педагогічного та естетичного впливу на вихованців. Дитина відчуває на собі благотворну дію музики й слова, танцю й ритмічних рухів. Репертуар «Весняночки» автор побудував на основі фольклорного матеріалу, власних творів та кращих зразків заново переосмисленої музично-ігрової дитячої літератури своїх сучасників: М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка, П. Козицького, П. Демуцького. Разом з іграми та піснями до «Весняночки» увійшли й танцювальні рухи. Ще в «Теорії українського народного танцю» В. Верховинець писав: «Пісня й танець – це рідні брат і сестра. Як у пісні виливаються жарти, радощі й страждання народні, так і в танці та іграх народ проявляє свої почуття» [5]. Варто відзначити, що В. Верховинець перший серед фольклористів дав назву майже всім танцювальним рухам української народної хореографії, відповідно до їхнього характеру та внутрішнього змісту.

У праці «Теорія українського народного танцю» автор розробив і запропонував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу, який полягає в словесному описі рухів і їхніх комбінацій, ілюстрованих малюнками та схемами. Його метод здобув широке визнання серед хореографів і науковців.

Велику увагу В. Верховинець у «Весняночці» приділяв аналізу хореографічного матеріалу. Автор вносив танцювальні рухи до багатьох ігор, коли цього вимагав їхній зміст або дозволяв характер пісні. Про практичну частину підручника рецензент першого видання «Весняночки» професор Б. Яновський писав: «Тут автор пояснює зміст кожної пісні і спосіб, яким вона повинна виконуватися, тобто викладає, якими повинні бути самі ігри відповідно до поданої пісні, інакше кажучи, дає малюнок драматичної дії. Це надзвичайно цінно і цікаво, тому що маємо можливість широко використовувати пісні з метою виховання ритмічного чуття, привчати до ритміки рухів, що в свою чергу веде на шлях розвитку пластики» [4].

«Весняночка» відігравала велику роль у вихованні дітей у 20–30-і рр. Це видання користується заслуженою пошаною і в наш час. Її автор

(В. Верховинець) є одним з основоположників створення дитячого музично-ігрового репертуару.

Між теоретичними положеннями й практичною діяльністю видатних педагогів, з одного боку, та широким впровадженням передових для того часу методик у систему освіти, з іншого, часто виникають суперечності, про що свідчить стан музичного навчання дітей у загальноосвітній школі. Багато прогресивних ідей 20–30-х років виявилися не реалізованими в масовому масштабі через педагогічну поспішність і невідповідність до цього музичних працівників [6].

На початку 80-х років ХХ ст. музично-ритмічні рухи були знову введені до шкільної програми (уперше вони були включені до програми навчання ще у 20-і роки ХХ ст.). Ця форма музичних занять спрямована на пластичне вираження особливостей музики, яка звучить у класі. Е. Абдуллін зазначає, що музично-ритмічні рухи допомагають в особливій, наочній формі показати процес сприймання музики учнями, виявити ті засоби виразності, які сприяють засвоєнню ключових знань. Ця форма діяльності доступна кожному учню, у тому числі дітям, у яких є труднощі зі співом. На музичних заняттях у школі основними видами музично-ритмічних рухів, які визначають склад цієї групи навичок, є крокування на місці в поєднанні з художньо-образним сприйманням музики, а також різні пластичні рухи рук і корпусу. При доборі рухів ураховуються вікові особливості учнів, а також обмежені просторові умови, у яких звичайно проходить урок музики.

За допомогою музично-ритмічних рухів у дітей формуються чотири групи виконавських навичок:

- 1) відображення в русі метричної пульсації музики;
- 2) дотримання фразування;
- 3) відображення ритмічного рисунка;
- 4) «вільне диригування» та «пластичне інтонування».

Ця послідовність формування музично-ритмічних рухів ґрунтується на системі Е. Жак-Далькроза, яка була розвинена ритмістами Н. Александровою, Н. Збруєвою, Є. Коноровою, В. Яновською. Вона була адаптована в певних завданнях для I і II класів І. Кадобновою, для III класу – Г. Кравченко. Отже, формування в учнів навичок музично-ритмічного руху позитивно впливає на розвиток їхньої музикальності [1].

Науковими дослідженнями доведено, що весь організм людини реагує на дію музики. Сприйняття й розуміння музики полягають у відчутті її м'язами, рухом, подихом. Професор В. Медушевський писав, що нескінченно багата інформація, закладена в музиці, зчитується не розумом, а динамічним станом тіла – співінтонуванням, пантомімічним рухом. Рух є основним засобом розвитку відчуття ритму, природної музикальності, уяви, прагнення до самовираження, емоційного відгуку

на музику, здатності осмислено, усвідомлено сприймати й виконувати музичні твори, основним засобом розвитку діяльності та мислення, тренування нервово-психічних процесів, засобом розвитку соціально-комунікативних навичок, джерелом ні з чим незрівнянної радості для дітей. Тому рух – це найважливіший компонент у музичному вихованні дітей.

Специфіку музично-ритмічних рухів, спрямованих на пластичне вираження музики досліджено в роботах О. Гумінської, яка акцентує увагу на:

1) загальних особливостях – характері, настрої, образі музичного твору;

2) специфічних властивостях – засобах музичної виразності (елементах музичної мови), жанрових особливостях (пісенності, танцювальності, маршовості), оркеструванні (імітації гри на музичних інструментах).

Завдання вчителя – навчити дітей реагувати на всі ці особливості, навчити пластично-ритмічному відтворенню музики [2].

Добираючи твори для виконання в школі, учитель керується завданнями виховання високого художнього смаку школярів, доступністю цих творів для сприйняття дітьми різних вікових груп, яскравістю та конкретністю виконуваного матеріалу. Виконавський репертуар учителя повинен містити твори для різних вікових груп школярів: молодшої, середньої, старшої. І якщо в початковій школі ці твори досить прості, то репертуар для старших класів вимагає високого рівня інструментального виконавства вчителя. На заняттях у класі основного музичного інструменту студентам мистецьких факультетів необхідно вивчати різножанрові музичні твори, придатні для супроводу музично-ритмічних вправ. Музика не тільки супроводжує рухи, вона визначає їхню сутність. Таким чином, під час підготовки студентів необхідно спиратися на завдання *музично-ритмічного виховання* дітей:

–розвиток навичок сприймання метро-ритму;

–ритмічне виконання рухів під музику, уміння сприймати їх у єдності;

–уміння узгоджувати характер руху з характером музики;

–розвиток уяви, художньо-творчих здібностей;

–підвищення інтересу учнів до музики, розвиток уміння емоційно сприймати її;

–розширення музичного кругозору дітей.

Учитель музики повинен навчити дітей виділяти основні елементи музичної мови; передавати за допомогою рухів різний інтонаційний зміст (ритмічний, мелодичний, динамічний). Це можна робити на будь-якому етапі занять: у вправах або в пластичних етюдах. Так, природу

диригентського жесту можна пояснити на прикладі колискової, написаної у дводольному розмірі. Наприклад, у «Колісковій» В. Мельйо (6/8) рухи руки по 2-дольній схемі асоціюються з погойдуванням човна на хвилях, в українській народній колісковій «Котику сіренький» – з прогладжуванням кошеняти, що засинає; у багатьох народних піснях – з коливанням коліски. В усіх цих випадках діти, які імітують рухи, повинні відчувати органічну єдність співу та пластичних рухів.

Інсценізація пісень є одним із часто вживаних форм музично-ритмічних рухів. «Розіграти» пісню завжди допоможе її яскрава образна основа. Таким чином виконання пісні супроводжується виразними рухами окремих персонажів і груп («Лялька» Т. Потапенко – ляльки, каченя, коза, теля.)

З ігровими рухами тісно пов'язаний музичний фольклор, наприклад: українські народні пісні-ігри «Подольночка», «Ой, Василю, товаришу», «Бояре, ми до вас в гості», «А ми просо сіяли» та ін.

Відтворення рухами засобів музичної виразності (елементів музичної мови) допоможе учням у їх практично-наочному засвоєнні. Наприклад:

метр можна відтворити крокуванням, плесканням, тупанням, диригуванням, показом «пульсу» (вказівним пальцем правої руки по долоні лівої руки);

ритм – плесканням, стуканням, тупанням, лясканням;

рух мелодії – однією чи двома руками перед собою у просторі (з фіксацією чи без) кожного звука мелодії; вказівним пальцем рухати нитку, що лежить на парті, що й продемонструє наочно даний рух мелодії;

фразування – показ ліги (фрази) рукою у просторі перед собою;

динаміку – рухами різної амплітуди: малої – тихо, великої – голосно;

ступені ладу – ручними знаками релятивної системи сольмізації;

ноти звукоряду – за рукою-нотоносцем, на «живому піаніно» тощо.

З перших уроків музики учні вчать реагувати на диригентські жести учителя під час розучування пісень. Пропонуючи дітям уявити себе в ролі диригента, можна диригувати спочатку власним співом, виділяючи логічні наголоси в тексті, кульмінацію в музиці, передаючи жестами характер пісні – штрихи, динаміку, особливості метра. Надалі можна перейти до колективного диригування невеликими інструментальними п'єсами типу Прелюдії №7, Прелюдії №20 Ф. Шопена та ін. При цьому не треба домагатися точного наслідування диригентської схеми, диригування повинне бути справді вільним і передавати жестами фразування, динаміку, моменти кульмінації тощо. Особливе місце в цій роботі можуть мати спроби диригування фрагментів із симфонічних творів: Симфонія № 40 В.А. Моцарта,

Симфонія № 5 чи № 9 Л. ван Бетховена, увертюру з опери «Тарас Бульба» М. Лисенка та ін.

Жанрові особливості музики, а саме пісенність можна передати плавними рухами рук, а маршовість – крокуванням.

Виконання музики танцювального характеру сприяє освоєнню танцювальних рухів – кружляння у вальсі, кроку польки, притупів у народних танцях, граціозних поклонів і реверансів у менуеті, кроку полонезу тощо.

Виразним рухами – імітацією гри на музичних інструментах – учні можуть супроводжувати звучання п'єс із яскраво вираженим тембровим звучанням яких-небудь музичних інструментів. Імітування рухів руки зі скрипкою, барабаном, балалайкою – у пісні «Веселий музикант» А. Філіпенка. Рухи руки зі смичком віолончелі передають виразність звучання п'єси «Лебідь» з «Карнавалу тварин» К. Сен-Санса та ін.

Для виконання різноманітних рухів під музику існують пісні-ігри, пісні-забави (збірки «Молодощі» М. Лисенка, «Весняночка» В. Верховинця та ін.). Руховими є також інсценізації творів для слухання («Ранок», «В печері гірського короля» Е. Гріга, «Марш олов'яних солдатиків» П. Чайковського, «Дощик» Косенка). Крім цього можна грати в рухливу гру «Пантоміма», завдання якої – вільна передача рухами та мімікою музичних образів, засобів виразності і навіть термінів, що сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, пластики рухів. Музично-ритмічні рухи та ігри привчають дітей активно сприймати музику, погоджувати свої рухи з її характером, темпом, ритмом та динамічними відтінками.

Знання учителем того, що саме в музиці можна передати рухами і як це зробити, спонукає його та учнів до творчих пошуків пластичного втілення музики.

Отже, молодший шкільний вік – це особливий вік для художньо-естетичного виховання, саме в цьому віці формується ставлення дитини до світу і відбувається розвиток сутнісних художньо-естетичних якостей майбутньої особистості. Важливим засобом виховання музичності дітей і свідомого сприймання та виконання музики є музично-ритмічне виховання. Воно розвиває почуття музичного ритму, його сприймання, виконання, імпровізування. Імпровізування – особливий вид роботи, елемент творчості, за допомогою якого можна успішно уточнити і збагатити ритмічну уяву дітей. Музично-ритмічні рухи є обов'язковим елементом музичних занять у початковій школі. Цей вид музично-творчої діяльності допомагає дитині виразити своє відчуття настрою, характеру і розвитку музики, розуміння художнього образу, діагностує адекватність музичного сприйняття і здатність до творчої пластичної імпровізації. Крім того, музично-ритмічні рухи виконують роль

фізкультхвилинок, необхідних для підтримки уваги і нормального фізичного стану молодших школярів. Музично-ритмічні вправи тренують пам'ять, виховують увагу, координацію рухів, уміння орієнтуватися в просторі. Діти починають краще розуміти і любити музику.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя / Э. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с., с. 35.
2. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі [Текст]: методичний посібник / Оксана Олексіївна Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 102, [2] с., с. 50, 51].
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
4. Верховинець В. М. Весняночка: [ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. – 5-те вид.] / Василь Миколайович Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с., с. 8.
5. Верховинець В. Теорія українського народного танцю / Василь Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1968. – С. 111.
6. Каратыгин В. План преподавания пения (музыки) в общеобразовательной школе. 1918-1919 уч. год / Вячеслав Каратыгин // Музыка в единой трудовой школе. – Пб. 1919. – Вып. 1. – С. 11–29.
7. Кушка Я. Методика музичного виховання дітей: [навч. посіб. для вищих навч. закл. культури і мистецтв I-II рівнів акредитації] / Ярослав Степанович Кушка. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 216 с.
8. Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
9. Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: зб. матеріалів Всеукр. відкр. наук. практ. конф. (Суми 7-9 квітня 2011 р.) / СДПУ ім. Макаренка та ін. – Суми: Винниченко М.Д., 2011. – 252 с.
10. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: [навч.-метод. посіб. – 2-е вид., доп.] / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с., с. 6–8].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Назаренко Марина Павлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

НАРОДНО-ПОБУТОВІ ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

Тетяна ОКОЛЬНИЧА (Кіровоград)

В статі автор аналізує народно-побутові форми фізичного виховання. Автор показує, що народно-побутові форми фізичного виховання пов'язані з повсякденним життям народу, а саме з сімейним та господарським.

В статье автор анализирует народно-бытовые формы физического воспитания. Автор показывает, что народно-бытовые формы физического воспитания связаны с жизнью народа, а именно с семейной и хозяйственной.

Ключові слова: фізичне виховання, гра, забава, вечорниці, «вулиця», парубоцькі та дівчачі громади.

Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна перебувати під постійним виховним впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно насамперед для найповнішого розкриття природних здібностей дитини, розвитку її талантів, виявлення етнопедагогічних особливостей. Тому система освіти загалом і процес фізичного виховання зокрема, мусять бути саме національними.

З огляду на це підвищення ефективності фізичного виховання тісно переплітається з проблемами впровадження в практику елементів народної фізичної культури, які мають виховну, розвиваючу, культурну цінність. Народна фізична культура охоплює всю сукупність досягнень у створенні та раціональному використанні спеціальних засобів, методів і природних умов з метою цілеспрямованого фізичного вдосконалення людини.

Необхідно зазначити, що в останні роки значно збільшилася кількість досліджень історичних питань фізичної культури. З питань традицій фізичного виховання опубліковані наукові праці Є.Пристапи, В.Старкова, А.Цюся та інші; захищені кандидатські дисертації О.Вацеби, А.Вольчинського, О.Гречанюк, І.Кліш, П.Мартини, С.Мудрик, Я.Тимчака. У наукових роботах виявлено, описано й проаналізовано найбільш розповсюджені фізичні вправи та рухливі ігри в різні історичні періоди, наголошено на необхідності їх використання у школі й дошкільних закладах.

Метою нашого дослідження є аналіз основних народно-побутових форми фізичного виховання, зв'язок їх з повсякденним життям народу. В статі виділяються основні форми фізичного виховання в сім'ї, родині, племені, на "вулицях", вечорницях, парубочих і дівочих громадах.

Фізичне виховання, як і виховання взагалі, починається з перших днів життя дитини й виявляється через материнську опіку та догляд за немовлям. У практиці наших пращурів фізичне виховання починалося дуже рано, з маминої колискової пісні. Колиску вішали на рівні грудей матері, і вона була своєрідним термометром. Коли матері холодно, колиску піднімали вище, якщо гаряче – опускали нижче. Для нормального формування скелетно-опорного апарату дитину клали спати на рівну й не дуже м'яку постіль. Традиційно було прийнято сповивати дитину. Сповивали дитину протягом півроку. Якщо сон маляти довгий і спокійний, значить, дитина "здоровенька росте" [6; 166]. Мати, годуючи дитину, повинна дотримуватися відповідних правил, а саме: харчуватися здоровими стравами; бути в постійному русі, на свіжому повітрі; чергувати працю з відпочинком; не піддаватися негативним емоціям і хвилюванням; брати немовля на руки, багато до нього говорити. Правильно організований педагогічний вплив матері в період раннього дитинства має більше значення для розвитку дитини, ніж у наступні

вікові етапи. Саме в цей вік закладаються основи фізичного розвитку, кращих якостей людини.

У часи Київської Русі немовля обов'язково купали, натирали дитяче тіло, робили масаж, специфічні фізичні вправи, використовували потішки, великого значення надавалося природним засобам фізичного оздоровлення – сонцю, воді, вітру й росі, свіжому повітрю, цілющим травам.

Улітку на четвертий день після народження, дитину показували сонцю, місяцю, вітру, а взимку – на сьомий день. Батько брав дитину на руки і, переступаючи поріг, казав: “Пороги, поріженьки, маленькі й великі, тесані й різьблені, з дому дитя викликайте, на вулицю до людей заходьте, ніг не збивайте, очі бережіть”. Якщо в цей час на дворі світило сонце, то доля пророкувалася світлою, життя – спокійним і тихим. Батько повертався в хату, клав дитя в колиску, примовляючи: “Будеш сонце любити, долю свою берегти, щоб клопоти відійшли від твоїх плечей дитячих” [7, 240].

Для дітей перших років життя виготовляли різноманітні іграшки. Здебільшого вони були з глини. До них слід віднести кулясті брязкальця з конічними виступами з Дорогинича та фрагменти полив'яних орнаментованих писанок з Белза, Береста і Червена [1]. Ці іграшки датуються Х–ХІІІ ст. Іграшками є також полив'яні фігурки вершників, виявлені в Дорогиничі [1]. Фігурки пошкоджені, від них збереглися тільки верхні частини постатей у шоломах. У Володимирі-Волинському знайдено пошкоджену фігуру коня, на якій видно зброю і нижню частину вершника [1]. Аналогічні іграшки відомі з розкопок у Києві. Виробництво іграшок було дуже поширеним на Русі, а фігурка воїна є одним із найдавніших елементів в українській народній творчості від часів раннього середньовіччя і до наших днів.

Значне місце у фізичному вихованні дітей раннього віку займали різноманітні рухливі ігри та забави. Вони були найбільш доступними та універсальними для фізичного розвитку дітей і, на нашу думку, повинні широко використовуватись у сучасному сімейному фізичному вихованні. Головне завдання ігор та забав – удосконалення тіла людини.

У народній педагогіці визначено дві групи дитячих ігор. Перша – це спонтанні ігри. Вони виникають самі по собі й часто є наслідуванням дій дорослих. У таких іграх яскраво відтворюються естетичні начала народного життя, побуту, праці, уявлення про честь, гідність людини. Такі ігри сприяють розвитку в дитини асоціативного мислення, формують її характер.

Широко представлені в народній педагогіці ігри для фізичного розвитку дитини, окремих частин тіла дитини. Перший рік життя дитини мати намагалася найбільш ініціювати ті чи інші вправи для нормального

фізичного розвитку малюка: потягування, погладжування в супроводі різних ігор-потішок. Ці ігри забезпечували прискорений розвиток рук, зап'ясть, долонь, пальців ("Ручки", "Сова", "Сорока-Ворона", "Хані" та ін., розвиток м'язів ніг і тулуба, зміцнення скелетної структури ("Дибки-дибки", "Їде, їде пан", "Куй, куй, ковалі"), розвиток м'язів шиї і координації рухів ("Печу, печу хлібець", "Чолом чокать", "Турі", "Барана давать"). Використовувалися ігри з різновидами масажу ("Тутусі", "Тушки-потягушки" та ін.)

Ігри сприяли виявленню різноманітних здібностей та нахилів дитини, задовольняють її природний інстинкт. Діти, граючись, бігають, стрибають, перелазять через перешкоди.

До другої групи народних ігор можна віднести ігри, спеціально створені для розваг. У них, здебільшого, є правила, які створювалися століттями, шліфувалися й слугували вихованню в дитини спритності, рішучості, самостійності.

В етнографічній літературі описано багато ігор, які пов'язані з бігом, швидкими рухами, метушнею-боротьбою, випробуванням сил:

Латка-битка – шовкова нитка! –

На тобі воші, а мені гроші!

Як не віддаси, завтра в борщі з'їси! -

вигукували діти, доганяючи один одного. "Довгою лозою" називалася гра, коли хлопчики ставали в ряд, нахилялися, і останній перестрибував через усіх гравців. Гра "Дрібушечки" полягала в тому, що двоє бралися за руки і кружляли, доки хто-небудь не падав.

Будь-якої пори, за будь-яких обставин діти влаштовували свої забави, використовуючи для них усе, що попадалося під руку. Для гри в "Шкандибки" брали короткий ціпок й кидали його так, щоб він торкався землі обома кінцями. Щоб урізноманітнити свої ігри, хлопчики робили м'ячі, що було улюбленою забавою малих дітей і молоді. Діти робили м'ячі із звичайної коров'ячої шерсті (її мочили й поступово збивали, іноді для більшої м'якості поверх обв'язували ниткою), а також з дерева, свинячого міхура, вичищеного піском і висушеного.

Народні дитячі ігри Київської Русі поділяють за порами року на весняні, літні, осінні й зимові. Так, навесні діти бавилися в "Шума", "Гуси", "Подоляночку". Літом популярними були такі ігри: "Золоті ворота", "Косарі", "Коза-дереза", "Хусточка", "Городки", восени – "Гарбуз" (з піснею "Ходить гарбуз по городу"), "Зайчик" (з піснею "Заїньку за голівоньку"), "Квач", "Піжмурки". Узимку улюбленими дитячими іграми були "Сніжки", "Миші", "Зайчик", "Кіт та миша", "Ой, до нори, Мишко", "День і ніч" [3; 5].

Традиційною формою самоорганізації молоді були парубочі й дівочі громади.

“Парубки”, на думку етнографів [3; 219], складали особливу громадську групу, яка жила “своїми інтересами, мала свої турботи та задоволення, свої права та обов’язки, своє особливе значення в житті села” [3, 765]. Порівняно з хлопцями-підлітками парубки користувалися певною увагою громади. Народна свідомість відзначила приємними епітетами групи молоді обох статей і з’єднала їх в одне улюблене прислів’я: “чесне дівоцтво і славне парубоцтво”. “То вже парубок!” – казали про певного хлопця, вкладаючи в ці слова симпатію та повагу.

Прийняття в парубоцтво обов’язково супроводжувалося випробуванням фізичної підготовленості кандидатів.

Хлопців змушували видиратися на високий стовп, щоб показати своє вміння танцювати, або їздити верхи на коні. У деяких селах на річці Псел хлопець мусив переплисти річку під водою, тримаючи в руках важкий камінь.

Великого значення при прийомі хлопців у парубочі громади надавалося перевірці їхніх професійних селянських умінь і навичок, що теж вимагали високого рівня розвитку фізичних якостей. Найчастіше проводився іспит на косаря [6]. Парубок, майбутній селянин-господар, мав показати себе вправним косарем.

Саме звідси існувало прислів’я “Косар – то вже парубок”. Обряд безпосереднього прийняття хлопця до парубочої громади супроводжувався певними урочистостями й називався “коронування” [3]. М. Грушевський писав: “Церемонія вступу нового члена до парубочої громади місцями досі зветься “коронуванням” і імітує старе “всаження на коня”, піднесення на князівство, на ватажківство...” [4, 246]. Відбувалося це так: після попередньої заяви хлопця про його бажання “парубкувати”, парубки збиралися в певному місці. Кандидат в парубки кланявся присутнім, і його тричі піднімали на руках високо вгору.

В окремих регіонах юнака під час прийому до парубочої громади садовили на коня. Тоді він “приїздить, басує конем, а його вітають оплесками й піснями” [2, 12].

Пройшовши обряд прийому в парубки, хлопець ставав повноправним парубком. Йому дозволялося носити парубочий одяг, запускати вуса, відвідувати вечорниці й вулиці.

Життя і побут парубка постійно супроводжувалися виконанням фізичних вправ і доведенням своєї сили, спритності витривалості та сміливості. Зокрема, як уже зазначалося, обрядові дійства під час свят вимагали виконання фізичних вправ, ігор та змагань. Це ж саме проводилося на “вулицях” та “вечорницях”. Розповсюдженою формою фізичного гарту були бійки та кулачні бої між різними громадами.

Вихід із парубочої громади настував із моменту одруження парубка й супроводжувався деякими ритуалами під час весілля.

На відміну від парубочих, дівочі громади були менш організовані й мали інші завдання та спосіб дій.

У свята на “вулицях” і вечорницях дівчата грали в різноманітні ігри й забави. Ці ігри характеризувалися великою поетичністю і мелодійністю, пов’язувалися з гаданнями-ворожіннями, з чаруваннями, з мріями про майбутнє заміжжя і щасливе подружнє життя.

Найпоширенішою формою проведення молодіжного дозвілля з найдавніших часів була “вулиця” – “своєрідний клуб молоді, де ця молодь танцювала, співала, жартувала, знайомилась між собою та проводила різні ігри” [7, 268].

Л. Болтарович так характеризує вулицю: “Це значить: хлопці і дівчата села починають щодня виходити на вулицю, сходяться в певному місці, на степок або розлоге місце, біля церкви і співають веснянок у виконанні антифонного величання двох хорів: парубочого й дівочого, що в більшості протиставляються один одному” [2, 99].

Зібрання молоді, як правило, відбувалось у певному, заздалегідь призначеному місці: на вулицях, перехрестях доріг, майданах, посеред села, у лузі, біля річки чи на леваді – це залежало від місцевих обставин.

Ввечері першими на “вулицю” збиралися дівчата й починали співати різних пісень. Деякі з них були спеціально призначені для “вулиці”. Пізніше, теж зі співом, приходили парубки. Дівочі пісні, як правило, вихваляли дівчат і молодичь і принижували парубків. М. Грушевський писав, що ці передирки громад належали до дуже старих форм гуртового флірту. Проте з часом “вулиці” втратили свої стародавні репертуари, прийняли нові літературні мотиви. До нас дійшли “майже винятково співи дівочього хору, можливо, тому, що забави і ігри... зійшли виключно на дівочькі забави” [4, 293].

У святкові дні на “вулицю” приходили й батьки, щоб помилуватися з гарних пластичних танців їх дітей та послухати веселих пісень. “Танці на вулиці, – пише С. Килимник, – проводилися досить досконалі й навіть витончені, незважаючи на невідповідні умови для цього [6, 163].

Поширеною формою молодіжною дозвілля були вечорниці.

У великих селах, де було багато молоді, кожний куток мав оселю для вечорниць.

За змістом вечорниці бували двох видів: буденні та святкові. На буденних вечорницях дівчата поєднували розваги з працею. На святкових вечорницях молодь розважалася, зав’язувала стосунки, танцювала, співала, грала в ігри тощо.

Всі дослідники сходяться на тому, що вечірні й нічні зібрання молоді ґрунтувалися на суворій моральності. Молодь не дозволяла собі ніякої нескромності і не виходила за межі моральних засад та звичаїв.

Невід'ємною складовою частиною вечорниць були танці, ігри та забави. Вони поєднувалися, як правило, з короткими жартівливими сценками або примовками. Найбільшого розповсюдження набули такі ігри: “Панас”, “Петрушка”, Гудзик”, “Лист”, “Каплун”, “Млин”, “Шута” та ін.

Отже, народно-побутові форми фізичного виховання пов'язані з повсякденним життям народу, а саме з сімейними та господарськими обрядами.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Археологія Української РСР: У 3 т. – К.: Наук. думка, 1971. – Т. 2. – 504 с.
2. Болтарович З. Традиції сімейного виховання // Народна творчість та етнографія. – 1993. – № 2. – С.16–24.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – Т. 1. – 58 с.
4. Грушевський М.С. Історія української літератури: У 6-ти т., 9 кн. – Т.1. – К.: Либідь, 1993. – 392 с.
5. Заглада Н. Побут селянської дитини. Матеріали до монографії с. Старосілля // Матеріали до етнології. – К., 1929. – Т. 1. – С.22, 28.
6. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні: У 3–4 кн., 6-ти т.). – Факс. вид. – К.: АТ “Обереги”, 1994. –Кн.1. – Т.1.: Зимовий цикл; Т. 2: Весняний цикл. – 400 с.
7. Крип'якевич І. Історія України. – Львів: Світ, 1992. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Окольніча Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів України.

СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ПЕРІОД КАНІКУЛ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).

Наталія ОЛЕКСІЄНКО (Кіровоград)

В статті представлені результати дослідження проблеми становлення освітньо-виховної роботи в системі оздоровлення та відпочинку дітей в Україні (наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.). Розглянуті основні форми організації оздоровлення та відпочинку дітей та зміст і напрями освітньо-виховної роботи в досліджуваній період.

В статье представлены результаты исследования проблемы становления образовательно-воспитательной работы в системе оздоровления и отдыха детей на Украине (в конце ХІХ – начале ХХ в). Рассмотрены основные формы организации оздоровления и отдыха детей, а также содержание и направления образовательно-воспитательной работы в исследуемый период.

Ключові слова: освітньо-виховна робота, оздоровлення та відпочинок, табори-комуни юних піонерів.

Постановка проблеми. В Україні протягом останніх років все більше приділяється увага становленню національної освітньо-виховної системи під час оздоровлення дітей в літніх таборах. Як складова національно-освітньої програми, дитячі оздоровчі заклади здійснюють принцип наступності і безперервності виховання, дають можливість

дітям не лише відпочити, зняти фізичне і психічне навантаження навчального року, але й створюють нові умови для збагачення їх соціального досвіду, отримання, перевірки і застосування нових знань та умінь в різноманітній практичній діяльності, яка базується на розвитку дитячої ініціативи та самодіяльності.

Слід зазначити, що робота по оздоровленню та відпочинку дітей в канікулярний час в Україні розпочалась ще наприкінці ХІХ століття і з того часу дуже змінилась. При цьому, зміни відбувались не тільки в формах та різновидах закладів оздоровлення та відпочинку, а й в змісті та напрямках освітньо-виховної роботи.

Проте, на сьогоднішній день дуже мало уваги приділяється дослідженню історичного аспекту даної проблеми, а саме становленню освітньо-виховної роботи в сфері дитячого оздоровлення та відпочинку. Недостатність дослідження цієї проблеми може спричинити втрату першої основної ланки в великій спадщині досвіду, який необхідно застосовувати для сучасної організації освітньо-виховної роботи в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми дослідження. Проблема історичного розвитку системи оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків досліджувалась у роботах Г.І. Приходько, М.М. Наказного, Д.В. Лепешева, О.М.Тесленко, але досліджуючи історичний аспект проблеми дослідники недостатньо уваги приділяють саме становленню освітньо-виховної роботи, що дає можливість стверджувати про недостатність вивчення цієї проблеми.

Мета статті: дослідження витоків становлення освітньо-виховної роботи в канікулярний період в Україні.

Виклад основного матеріалу. Виникнення необхідності в організації оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків наприкінці ХІХ століття було викликано рядом причин. По-перше, в зв'язку зі стрімким розвитком виробничих підприємств в великих містах екологічна ситуація почала різко погіршуватись, що негативно впливало на стан здоров'я бідних прошарків населення, особливо дітей бідних сімей; по-друге, виникала необхідність в організації дозвілля дітей у вільний від навчання час, по-третє, досвід роботи таборів, які виникали в країнах Америки та Європи, показав позитивний результат оздоровчого та виховного впливу на дітей та підлітків.

Досліджуючи витoki становлення оздоровчої роботи з дітьми в період канікул А.І.Приходько зазначає, що перші літні шкільні колонії (попередники літніх оздоровчих дитячих таборів) на території України почали відкриватися у 90-ті роки ХІХ століття в Єкатеринославі (1893р.), Одесі (1895р.), Києві (1896р.), Єлісаветграді (1897р.), Харкові (1897р.), Ялті (1900р), Слав'янську (1900р.). Колонії приймали по 40-60 дітей в дві

зміни, кожна з яких тривала протягом шести тижнів. Існували колонії окремо для хлопчиків, окремо для дівчаток, а також колонії змішаного типу та для національних меншин. При цьому, відбір дітей, які відпочивали в літніх колоніях, проводили шкільні або дільничні лікарі з найбільш вразливих прошарків суспільства (діти садівників, кондукторів, візників, прачок, ремісників, сторожів, торговців, робітників та інших дрібних службовців), які мешкали в містах з розвинутою промисловістю й мали слабе здоров'я. Критерії відбору були такі: стан здоров'я та фізичний розвиток дитини, сімейний та соціальний стан, умови побуту та якість харчування.

Для літніх колоній підбиралися відповідні будівлі з великою територією, як правило, на березі водойми (річки, озера, моря). Кадрове забезпечення діяльності колонії здійснювалось педагогами, лікарями й обслуговуючим персоналом. В якості вихователів на період роботи колонії наймалися вчителі міських шкіл, студенти [4, 2-3].

Освітньо-виховна робота в літніх дитячих колоніях полягала в організації екскурсійних поїздок по країні з метою ознайомлення дітей з історичними місцями, пам'ятниками, святинями, музеями, відомими фабриками і заводами в літні та різдвяні канікули. Будувалась освітньо-виховна робота таким чином, щоб діти мали можливість більшу кількість часу проводити на свіжому повітрі, суворо дотримуватися режиму дня, активно відпочивати на території колоній. Для активного відпочинку деякі колонії мали гімнастичні майданчики, кегельбани, купальні тощо [4, 4].

Як бачимо, літні дитячі колонії в Україні виникають переважно в південному, центральному та східному регіонах, в зв'язку з потребою дітей, які мешкали в цих регіонах, у відновленні здоров'я, на яке впливали такі негативні фактори, як забруднення повітря промисловими підприємствами та погане харчування, пов'язане зі скрутним матеріальним становищем сімей робітничих спеціальностей.

Поряд з цим, наприкінці ХІХ століття створюються перші російські літні колонії, які організовувались для гімназистів з ослабленим здоров'ям. Перша літня трудова колонія для хлопчиків була створена С.Т.Шацьким та А.У.Зеленко під Москвою у 1905 році. Характерним для цієї колонії була наявність самообслуговування, прилучення дітей з міст до сільськогосподарської праці, впровадження освітніх програм на основі спостережень за природою, читання та обговорення книжок, ігри, та ведення особистих щоденників [3, 96].

Необхідно підкреслити, що на початку ХХ століття виникають різні молодіжні організації з власними програмами діяльності. Найбільшого розповсюдження набуває скаутський рух. З'являються скаутські табори, характерною особливістю яких є наявність Законів, Урочистих Обіцянок,

лозунгів, присутні атрибути й символи: емблема, прапор, горн, барабан, форма, галстук, значок. Концептуальну основу цього руху складають два фактори: людська гідність та цілісність навколишнього світу. Основними принципами скаутизму вважаються: патріотизм, аполітичність, позакласовий характер, терпимість до будь-якого віросповідання.

Освітньо-виховна робота в скаутських таборах будується на основі ідеї всебічного розвитку та виховання особистості. При цьому, головний акцент ставиться на саморозвиток, спрямований на оволодіння скаутом знань та умінь, які орієнтовані на взаємодію з природою, сім'єю, державою, а також на зміцнення здоров'я. До того ж організаційну основу виховання складають методи самовиховання, до яких відносяться: самоаналіз, самооцінка, самовимогливість тощо.

Слід зазначити, що скаутський рух існує й сьогодні, як в країнах далекого та близького зарубіжжя, так і в Україні, у вигляді дитячо-молодіжного руху «Пласт». [3, 50-55].

Проте, незважаючи на великий вплив скаутизму на перші комуністичні дитячі об'єднання в післяреволюційний період, радянська влада вимагала викриття реакційної сутності скаутизму з метою побудови єдиної комуністичної організації дітей, яка ставила задачі ідейно-політичного виховання молоді, підготовку дітей та підлітків до боротьби за комуністичні ідеали [6, 15].

На початку 20-х років ХХ століття така організація була створена і спочатку мала назву «Юні піонери імені Спартака», а згодом на Всеросійській конференції комсомолу були прийняті Закони й звичаї юних піонерів, положення про піонерську організацію, урочиста обіцянка, а також вирішується питання про надання їй статусу Всесоюзної піонерської організації та імені В.І.Леніна [2, 28-29].

Одним із основних завдань піонерської організації стала робота по оздоровленню та фізичному розвитку дітей та підлітків. Цю задачу частково вирішували літні дитячі майданчики, які створювались в містах для організації дозвілля дітей в канікулярний час. Проте, якісне оздоровлення дітей та підлітків можливе було за умов перенесення оздоровчої та освітньо-виховної роботи в здорову сільську місцевість, подалі від промислових підприємств, які забруднювали навколишнє середовище, що в свою чергу негативно впливало на загальний стан здоров'я дітей. Необхідною умовою проведення оздоровчої та виховної роботи, було також встановлення правильного режиму життя. Вирішенням зазначеної проблеми стало створення піонерських таборів та таборів-комун юних піонерів.

Першою Всеукраїнською Радою робітників дитячого руху табір-комуна Юних Піонерів, який виникає в Донбасі (1923р.), був визнаний однією з основних форм літньої роботи юних ленінців, що стало

поштовхом до масового розповсюдження таборів-комун по всіх регіонах України.

В циркулярному розпорядженні, затвердженим Харківським Губернським Бюро Комітету дитруху та Центральним Бюро Комітету дитруху при ЦК ЛКСМУ, основними задачами, які стояли перед табором-комуною, виділялись наступні: оздоровлення ленінців; прищеплення їм навичок колективно-трудового життя; становлення зв'язків з трудовим та суспільним життям села; ознайомлення з економічним станом даного району та природою навколишньої місцевості [1, 8].

Згідно архівних документів 20-х років минулого століття, табори-комуні організовувались для дітей міста виключно для піонерів і підлягали переважно парторганізаціям (52%). Середня тривалість перебування дітей від 3 тижнів до 1 місяця, всього установи існували 2 місяця. Табори містились у сільських школах (75%) та наметах (25%).

До того ж, освітньо-виховна робота таборів-комун будувалась за такими напрямками: загальноосвітня, санітарно-освітня, суспільно-корисна [9].

Слід зазначити, що під час виникнення таборів-комун існувало багато недоліків в організації відпочинку дітей та підлітків. На відпочинок виїжджало або зовсім мало дітей (20-30 чол.), або дуже багато (500-600 чол.), що дуже заважало нормальній організації харчування, негативно впливало на санітарно-гігієнічні умови та реалізацію освітньо-виховної роботи. Для подолання цих недоліків Наркомом освіти була встановлена кількість дітей для одного табору-комуни, яка складала 120 осіб [10].

Однією з основних умов нормального функціонування табору-комуни, на думку І.Кільколик та С.Дашевського, був підбір та підготовка керівних кадрів у складі: 3 комсомольця, 1 інструктор фізкультури, 2 педагоги (бажано біологи), лікар, господарчий організатор та повар [1, 10-11].

Проте, в багатьох таборах зазначений штат працівників був не укомплектований, мали місце випадки, коли в таборі працювали тільки вожаті-комсомольці. Взагалі відмічалась недостатність медичного та виховного персоналу або слабка їх підготовленість, в зв'язку з відсутністю досвіду роботи в даних типах установ [9].

Поряд з цим, якісній організації освітньо-виховної роботи заважала недосконалість системи організації відпочинку дітей, а саме: відсутність стаціонарних приміщень, недостатність фінансування, нерозуміння керівниками задач табору, відсутність планів роботи [1, 6-7].

В перші роки існування табори-комуні мали різноманітні форми організаційної побудови. Найбільш характерними напрямками були такі:

воєнізація, копіювання дорослих організацій, образи майбутнього суспільства тощо. Але, така організація роботи не враховувала тих вимог, які повинні були вирішувати табори, згідно поставлених завдань. Вирішенням цієї проблеми стало створення єдиної структури для таборів-комун за такими вимогами: надавати можливість будувати роботу на основі самодіяльності самих лєнінцїв; забезпечувати її максимальну простоту і гнучкість; підпорядкування загальній структурі організації Юних Лєнінцїв.

Згідно цих вимог, практично всією роботою табору-комуни керувала рада комуни, яка складалась з 5-7 піонерів та двох комсомольцїв і обиралась на загальному зборі табору. Для зручності роботи при раді комуни створювались дві комісії – господарча та політпросвітна, а також санітарний загін, які працювали під керівництвом та за завданнями ради комуни. Всі відпочиваючі в таборі розподілялись на декілька трудових загонів по 4-5 ланок в кожному. Трудзагін – був основною трудовою одиницею табору-комуни. Кожний загін мав свою раду, керівника-комсомольця й працював під безпосереднім керівництвом ради комуни.

Слід підкреслити, що вся робота таборів-комун будувалась на принципах дитячого самоврядування. Радою комуни розроблялись правила проживання в таборі, загальний план роботи, окреслювались конкретні тижневі плани роботи, розподілялись завдання всім комісіям та трудзагінам, обговорювалась поведінка окремих членів комуни, розроблявся план проведення свят, різноманітних суспільно-корисних та трудових робіт. До того ж, члени ради комуни очолювали комісії, які також обирались на загальному зборі. Комісії мали різну кількість членів й виконували відповідні обов'язки.

Розглянемо докладніше змістовні напрями освітньо-виховної роботи табору-комуни. Згідно з тим, що зміцнення здоров'я лєнінцїв було одним із основних завдань табору-комуни, фізичне виховання займало одне з перших місць в роботі табору і реалізовувалось такими шляхами: введення раціонального режиму життя табору; максимальне використання свіжого повітря, води, сонця та інших природних умов; заняття гімнастикою та рухливими іграми [1, 28].

Поряд з цим, робота по фізичному оздоровленню дітей включала: чистоту приміщень, правильний режим дня, акуратне виконання усіх спеціально-оздоровчих заходів (купання, сонячні ванни, гімнастика), правильне проведення трудових процесів, правильно організоване достатнє харчування, гігієнічні умови сну.

Всі ігри в таборі проводились в трьох площинах: ігри з селянськими дітьми (різні рухові ігри) з метою об'єднання піонерів й сільських дітей; гімнастичні ігри, які переслідували певний фізичний та фізіологічний

вплив й вимагали від гравців організованості (витримки, дисциплінованості); тривалі масові ігри, до яких входили гімнастичні елементи та екскурсійно-освітні [7, 95-98].

Особливо важливе значення в освітньо-виховній роботі табору мали екскурсії та бесіди. Кожній екскурсії надавався суспільно-корисний характер для того, щоб діти могли винести з неї знання, корисні не тільки для них, а й для тієї роботи, яку вони проводили з сільським населенням навколо табору.

Екскурсії влаштовувались приблизно два рази на тиждень, що в сумі складало за час перебування в таборі 7 екскурсій тривалістю 2-3 години. В більшості випадків екскурсії розподілялися таким чином: ліс, поле, річка та озеро – 3 екскурсії; село та сільське господарство – 2 екскурсії; виробництво та корисні копалини – 2 екскурсії.

Табірні бесіди, які проводяться найчастіше у вогнища в вечірній час вожатими й комсомольцями, прикріпленими на час табору до загону, теж мали велике освітньо-виховне значення. Всі бесіди в таборі розподілялись на три групи: освітні бесіди з природознавства; бесіди з революційної тематики, боротьби робочого класу, роботи в підпіллі; бесіди на суспільно-історичні теми.

Важливим моментом в бесідах біля вогнища було інтернаціональне виховання, що включало розповіді про життя закордонних комсомольців та дітей робітників й селян [6, 58-62].

Слід підкреслити, що вся освітньо-виховна робота в таборі мала нахил в сторону суспільно-корисної праці й була тісно пов'язана з клубною роботою, так як клуб був центром всієї освітньої роботи. Там піонери писали й вивішували стінгазету, розробляли різні матеріали по екскурсіям, створювали сільсько-господарчий куток, влаштовували радіо, обробляли матеріали дослідних робіт.

Стінгазета представляла собою частину цілого періоду піонерської освітньо-виховної роботи, вона в яскравих рисах, картинках, нотатках охоплювала всю роботу табору й була засобом фіксації роботи, допомагала в проведенні суспільно-політичної роботи, будучи пропагандистським матеріалом та документом для звітів, справок та спогадів про табір.

Газета складалась з трьох розділів: життя табору; як живе село, де розгорталась та проводилась суспільно-політична робота, як вона відбувалась; місто та робота дітей, які залишились у місті; життя фабрик і заводів, міські суспільні новини.

Випускалась газета раз на тиждень, вивішувалась в селі на 2-3 дні, потім у таборі, а потім пересилалась в місто для звіту роботи табору.

Як бачимо, освітньо-виховна робота таборів-комун в 20-х роках ХХ століття була спрямована на виховання колективізму, патріотизму,

інтернаціоналізму та будувалась на основі суспільно-корисної праці. Здійснювалась освітньо-виховна робота за допомогою проведення екскурсій, бесід, походів, змагань, ігор, випусків стінгазет тощо.

Поряд з цим, не менш важливим напрямом освітньо-виховної роботи в піонерських таборах та таборах-комунах було трудове виховання дітей та підлітків, яке включало як само обслуговуючий труд, так і внутрішню табірну та сільськогосподарську роботу.

Самообслуговуюча праця полягала у виконанні юними піонерами робіт по кухні, прибиранні в приміщеннях, пранні власних речей, підтриманні чистоти на всій території табору.

До основних видів роботи на селі відносились: робота з дітьми (піонерський загін, неорганізовані сільські діти); сільськогосподарський труд (допомога господарствам бідняків в роботі на ланах), робота по благоустрою села (ремонт мостів, доріг тощо); допомога суспільним організаціям села (кооперативу, хаті-читальні, сільраді) [5, 93].

Висновок. Таким чином, становлення освітньо-виховної роботи в канікулярний період в Україні (наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.) відбувалось переважно по таким напрямам: фізичне та трудове виховання, суспільно-політична та природознавча робота. Будувалась освітньо-виховна робота на основі само обслуговуючої праці та самоврядування. Незважаючи на те, що організація оздоровлення та відпочинку дітей і підлітків мала багато недоліків, мережа дитячих оздоровчих закладів збільшувалась, проводилась робота по подоланню цих недоліків та вдосконаленню всієї системи оздоровлення та відпочинку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Килькольых И., Дашевский С. Лагерь – коммуна Юных Ленинцев. «Пролетарий». Харьков. – 1925г. – С.56
2. Книга вожатого. М., «Молодая гвардия» 1965. – 320с.
3. Наказний М.О. Проектувальна діяльність дитячого оздоровчого закладу: теорія і технологія // С.О.Сисоевої: Монографія. – Дніпропетровськ, 2010. – 476с.
4. Приходько А.И. Истоки становления оздоровительной работы с учащимися в период каникул в Украине (конец ХІХ - начало ХХ в.) [Электронный ресурс] / А.И. Приходько // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2007. – N 2. – С. 113-117 <http://www.nbu.gov.ua/portal/>
5. Рейхруд М. Пионерский лагерь. «Молодая гвардия», 1929г.
6. Смоляров Я., Кремлев Н. Лагерь юных пионеров. М.-Л. «Молодая гвардия», 1925г. 98 с.
7. Смоляров Я. Пионерский лагерь. М.-Л. «Молодая гвардия», 1927г. С.181
8. Тесленко А.Н., Лепешев Д.В. Социализация личности подростка в условиях детского центра: Монография. – Астана: Институт управления, ЦЮИ, РУОЦ «Балдаурен», 2009. – с. 159
9. Центральний Державний Архів Жовтневої Революції і Соціалістичного будівництва МВС УРСР м. Харків. Ф. 166, Оп. 6/IV № 9365. Поч. 6.04.1929р. зак. 13.05.1930р. Дитяча оздоровча компанія 1926р. с.11-12

10.Центральний Державний Архів Жовтневої Революції і Соціалістичного будівництва МВС УРСР м. Харків. Ф. 166, Оп. 6/IV № 9365. Поч. 6.04.1929р. зак. 13.05.1930р. с. 5 Розпорядження НКОЗ та УМПЕТ

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Олексієнко Наталія Валеріївна – здобувач кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: становлення освітньо-виховної роботи з дітьми в період канікул в Україні (кінець XIX – початок XX століття).

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ У XIX СТОЛІТТІ

Ольга ПУНГІНА (Кіровоград)

Заснування міст Херсонської губернії, створення необхідних економічних та соціальних умов викликало приплив значної кількості високоосвіченого, культурного населення як з Російської імперії, так і з країн Західної Європи. Під впливом цих процесів сформувалася специфічна спільнота, яка вирізнялася прогресивною спрямованістю та певними культурними особливостями, що сприяло соціокультурним передумовам формування художньої культури на півдні України у XIX столітті.

Основание городов Херсонской губернии, создание необходимых экономических и социальных условий вызвало приток значительного количества высокообразованного, культурного населения как из Российской империи, так и из стран Западной Европы. Под влиянием этих процессов сформировалась специфическая общность, которая отличалась прогрессивной направленностью и определенными культурными особенностями, что способствовало социокультурным предпосылкам формирования художественной культуры на юге Украины в XIX веке.

Ключові слова: Херсонська губернія, художня культура, південь України.

Характер розвитку художньої освіти у південних провінціях Російської імперії пов'язаний з історією міст, заснованих унаслідок перемог Росії над Туреччиною наприкінці XVIII століття. У результаті освоєння земель Північного Причорномор'я та Криму утворилося близько тридцяти населених пунктів, багато з яких з часом стали великими адміністративними центрами.

Інтенсивне заселення півдня України відбувалося протягом другої половини XVIII століття. Після кількох російсько-турецьких війн Російська імперія закріпила за собою значну частину Причорномор'я. Це відкривало можливість для створення вільних умов торгівлі, важливих військових форпостів та укріплень, вільного судноплавства Чорним морем та переміщенню через проливи Босфор і Дарданелли. Міста, що стали осередками економічних, політичних та культурних традицій цього регіону, почали розвиватись швидкими темпами. У 1778 році було засновано перше таке місто – Херсон, яке повною мірою виконувало покладені на нього функції фортеці. Пізніше були засновані міста Миколаїв (1789 р.) та Одеса (1794 р.), котрі ввійшли до складу

Херсонської губернії, що сьогодні географічно вважається півднем України.

Так із кінця XVIII століття розпочався інтенсивний процес економічної та культурної колонізації південних територій. У 50-х роках XIX століття найбільшу етнічну групу у цьому регіоні склали українці – 148326 осіб, росіян було 18759, євреїв – 25537, німців – 2004, осіб інших національностей – 13508 [2, с. 49]. Основу Херсонської губернії переважно складало селянство. Поряд зі зростанням кількості сільського населення в південному регіоні швидкими темпами зростало й міське, що пояснюється високими темпами урбанізації цього краю. У 1840 р. найбільшими та найчисленнішими містами були Одеса – у ній мешкало 60.000 осіб, Миколаїв – 29.000 та Херсон – 22.000.

У першій чверті XIX ст. основними галузями сільського господарства регіону були скотарство та хліборобство. У другій чверті XIX століття починається процес переходу від натурального до товарного господарства. Особливе значення для всієї Новоросії мала галузь суднобудування в Херсонській губернії. Ще наприкінці XVIII століття у Херсоні та Миколаєві з'явилися казенні військові судноверфи.

Визначальною ознакою економіки Півдня була розвинена система торгівлі. Як зазначає І. Лисяк-Рудницький, «заселення цих земель об'єднало всі частини України, що дозволило інтегрувати українські землі та створити географічно незалежне українське господарство» [3, с. 147]. Чорноморська торгівля зазнала справжнього піднесення: її частка в загальноросійському експорті піднялася з 4,7% (1802 р.) до 22,5% (1816 р.), і в подальшому цей відсоток збільшувався.

Отже, до другої половини XIX ст., незважаючи на існування кріпацтва, південь України значно просунувся в розвитку продуктивних сил і технологій виробництва, підготовці робітників, які володіли більш сучасними трудовими навичками, що викликало потребу в кваліфікованих кадрах і, у свою чергу, визначало розвиток освіти і культури регіону та безпосередньо вплинуло на формування культурних цінностей і переконань мешканців південних міст.

Поряд із сільським господарством під впливом технічної революції значних темпів розвитку набула промисловість краю. Так, на початку XX століття на Півдні працюють селітровий, цегельні, вапняні, цукрові заводи, підприємства із виробництва шовку-сирцю, канатна фабрика, чисельні сталеливарні підприємства тощо (у 1903 році на Півдні було виготовлено 23,8 % металевих виробів від загальної кількості в Російській імперії). Особливого значення в промисловому розвитку Південного краю набуває реформування суднобудівної галузі.

У цей же період швидких темпів розвитку набуває, поряд із зовнішньою, внутрішня торгівля (ярмарки, торги, базари, магазини,

крамниці, корчми). Нових ознак торгівлі, як зовнішній, так і внутрішній, надало виникнення та зростання мережі товарних бірж, котрі з'явилися ще наприкінці XVIII століття (Одеса, 1796 рік). У другій половині XIX століття на Півдні виникає ціла низка бірж: в Херсоні у 1878 році, у Миколаєві в 1885 році, нова біржа в Одесі в 1890 році. Загальна характеристика свідчить, що з 15-ти бірж, які діяли в Україні, 10 розташовувалися на Півдні. За обсягом операцій найбільш потужною біржею Півдня була Одеська, яка входила до п'ятірки бірж Російської імперії. Необхідною умовою розвитку економіки регіону було створення мережі залізниць. Завдяки відкриттю у 60-их роках XIX ст. залізниці, що з'єднувала Південь з великими центрами (Києвом, Москвою, Петербургом), за обсягами зовнішньої торгівлі Одеса посідала друге місце після російської столиці.

У кожному з міст Півдня соціокультурний розвиток мав свої особливості, зумовлені передусім адміністративним статусом, діловим характером та почасти національним складом населення південних міст, що впливало на культурний рівень та естетичні вподобання їх мешканців.

Так, Херсон був адміністративним центром губернії, хоча й відзначався провінційним характером. Міста Херсон і Миколаїв формувались як флотські, військові, тому тут була розташована більшість військово-морських навчальних закладів.

Миколаїв мав військово-стратегічне значення, що зумовлювалося потребами військово-морського флоту. Становлення Миколаївщини визначалося стратегічними та економічними цілями утвердження регіону як великого військово-морського та промислового центру, у першу чергу суднобудівництва. Місто Миколаїв стає центральною базою Чорноморського флоту Російської імперії. Сюди запрошують провідних фахівців, учених, істориків, письменників, художників.

З Миколаївщиною пов'язані доленосні епізоди життя та діяльності Г.О.Потьомкіна - державного, військового діяча і дипломата та М.С.Мордвинова - адмірала, головного командира Чорноморського флоту, видатного державного і громадського діяча. У повітовому Миколаєві перебувало командування Чорноморським флотом, тому тут переважало військове населення. Адміністративні й житлові будівлі мали більш «казенний» характер, на зразок «провінційного класицизму».

У 20-ті роки XIX ст. Миколаїв набув статусу закритого міста. Урядом Російської імперії миколаївському порту надається значення «виключно військового порту» [1, с. 19]. Цього рішення дотримувалися настільки суворо, що не тільки іноземні судна не допускалися сюди, але й приїзд іноземців до Миколаєва був ускладнений. Тільки після 1 липня

1862 року Миколаївський порт, а отже, і місто, були відкриті для відвідування іноземними суднами.

Центром Новоросійського генерал-губернаторства та соціокультурного й політичного розвитку цього регіону було місто Одеса. Виникнувши в степу біля моря, Одеса через 50 років із маленького повітового містечка перетворилася на значне портове місто з великим на той час і строкатим за складом населенням, і почало відігравати важливу роль в економічному і культурному житті Росії. Упорядкований порт, широкі торгівельні стосунки, різноманітні установи для захисту й успішного ведення торгових і промислових підприємств. Безпрецедентне для Росії зростання населення: у 1827 р. в Одесі було вже понад 32.000 населення, через 10 р. (у 1837) – 53.800, а в 1858 р. – 104.000 [4, с. 4]. На той час місто, що недавно виникло, стало третім в Росії за кількістю населення, після Петербургу й Москви.

Ліберальне ставлення з боку уряду дозволило запровадити режим «вільної торгівлі». Впровадження «порто-франко» (1819-1859) сприяло припливу іноземного капіталу і росту торгівельних оборотів міста, це перетворило місто на головний порт Півдня. На Одесу припадало 1/4 всього експорту хліба в Російською імперією. Торгівельні зв'язки Одеси було встановлено з країнами Європи, Азії та Америки. Купці з чорноморських країн, що межують з Росією, засновують в Одесі торгові будинки. Забудова Одеси стала одним із найвищих досягнень вітчизняного містобудування: тут органічно поєдналися порт на низинній прибережній смузі та саме місто на підвищеному плато, де будувались, здебільшого, двоповерхові особняки з парадними дворами.

Географічне положення, м'який клімат, жвава й широка торгівля, а також важливі пільги, надані місту урядом, і розумні заходи місцевого керівництва роблять Одесу надзвичайно привабливою для всіх, хто потрапляє до неї, і це нове екатерининське «вікно до Європи» розвивається, росте і кращає ще швидше, ніж старший на 100 років Петербург. Уже у 1796 році через Одесу очікується такий ввіз іноземних книг, що було прийняте рішення заснувати в місті відділення іноземної цензури [5, с. 570].

Справжній розквіт Одеси починається з 1803 року, після приїзду відомого герцога Дюка де-Рішельє. «Він узявся за справу з такою любов'ю і з такою енергією, що досяг набагато більшого, ніж хтось міг чекати і сподіватися» [5, с. 571]. 9 березня 1803 року Рішельє приїхав до Одеси, а через декілька місяців він відправляє до Імператора масу клопотань і прохань про дарунок великих на той час коштів, від 15.000 до 20.000 рублів, на споруду театру й відкриття цілого ряду суспільних шкіл. Посилена турбота про таку розкіш, як гарний театр, для невлаштованого міста може здатись дивною, але герцог Рішельє ясно

усвідомлював потреби одеського суспільства. Населення Одеси складалося, головним чином, з купців, посередників, агентів та інших наполовину росіян - наполовину іноземців. Ці люди наживи, дуже часто несімейні, звикли до громадського життя і культурних розваг. Після трудового дня, через відсутність чогось кращого, просиджували в так званих «казино», які небагато чим відрізнялися від шинків, і займали своїх гостей тільки грою і напоями. Після 2-3 років такого життя «найкраща натура повинна була здичавіти», а Одеса могла перетворитися на зразок поселення золотопромисловців, «звідки всяка порядна людина біжить при першій нагоді» [5, с. 572].

Особливо добре жилося в Одесі простому народу, який потрапляв сюди на вільне життя і рясний заробіток з кріпосної Росії. Заробіток був такий великий, що чиновники середньої руки отримували значно менше простого носильника. Рішельє прагне дати цьому розпеченому цивілізацією, спроможному, енергійному, але небезпечному населенню культурну розвагу у вигляді театру. Уже в кінці 1804 року отримано від скарбниці 20.000 рублів на споруду будівлі. Але ще більше герцог Рішельє своєю турботою про заснування і розвиток шкіл сприяв розумовому розвитку Одеси. У квітні 1804 року, за його доповідною, був виданий указ про відкриття в Одесі комерційної гімназії. Приходське і повітове училища були відкриті відразу у 1803 році.

У 1810 році відбулося відкриття в Одесі оперного театру. Це мало особливе значення для загальнокультурного розвитку регіону. Вищі кола губернії постійно відвідували італійську оперу, а практика запрошування на гастролі іноземних виконавців була досить поширеною на той час. Одеса першої половини ХІХ століття стає великим театральним - музичним центром. У 1827 році виник театр російської трупи, до репертуару якого входили опери, драми, комедії та водевілі, а з 1847 року в Одесі постійно працював театр російської драми, який збирав глядачів більш демократичного характеру. Відвідування театральних постанов (особисто, разом з родиною) було невід'ємною умовою культурного життя регіону і сприяло формуванню у молоді естетичного сприйняття та розуміння.

Із 1823 року починається «російський» період в історії «розумового життя» Одеси. Влітку цього ж року на службу до Одеси приїхав новий генерал-губернатор-генерал-ад'ютант граф М.С. Воронцов. Керівники-іноземці змінилися російськими, і ця зміна благотворно відбилася на духовній культурі Одеси. Граф М.Воронцов, незважаючи на свою англomanію, був типовим російським вельможею. До Одеси за ним приїхав цілий штат молодих чиновників із прогресивних дворянських сімей. Маючи величезний авторитет у Петербурзі і люблячи Одесу, він не тільки відстоював її повну самостійність, але й прагнув зробити місто

Одесу, столицею всієї Новоросії [5, с. 587]. Якщо про Рішельє можна сказати, що він знайшов Одесу глиняною, а залишив кам'яною, то щодо графа М. Воронцова можна стверджувати, що він знайшов Одесу багатообіцяючою, напівіноземною колонією, а залишив її великим російським містом, культурним центром, який небезпідставно претендував на назву «південної столиці імперії».

Важливою подією в науковому та культурному житті Півдня стало заснування в Одесі в 1830 році публічної бібліотеки, яка стала другою за величиною в Російській імперії після Імператорської Петербурзької (остання була на 16 років старшою Одеської і на 30 років – Московської). Це була перша в Росії провінційна публічна бібліотека, що переросла у величезний культурний заклад, у справжній «вільний університет» для багатьох поколінь мешканців міста. Її фінансування здійснювалося за рахунок міських прибутків: щорічно на існування бібліотеки і поповнення її новими книжками виділялось по 2000 руб., на заробітну плату бібліотекарям – 1500 руб. [6, с. 131]. Головну роль у її створенні відіграв генерал-губернатор граф М. Воронцов, який подарував бібліотеці «зібрання коштовних творів». За прикладом губернатора «діяли й заможні городяни, тому кількість книжок швидко збільшувалась» [6, с. 133]. Бібліотеку відвідувала значна частина населення міста, з-поміж якої виділяється учнівська молодь. Усі отримали можливість ознайомлюватись із літературою, що відповідно позначилося на процесі самоосвіти й самовиховання.

Бібліотека Одеси стала прикладом для наслідування мешканцям Миколаєва та Херсона. Так, у 1872 році в Херсоні за ініціативою міського голови М. Бекетова була відкрита громадська бібліотека. Особливість провінційної бібліотеки Херсона полягала в тому, що її директор В. Шейнфінкель поряд із дозволеними владою книжками утворила «секретний фонд», із якого книжки видавались лише перевіреним читачам, особливо молоді.

Виняткового значення для культурного життя півдня імперії набуває той факт, що цей регіон використовувався урядом як територія для заслання та відсторонення від центру непокірних і вільнодумців, що, у свою чергу, плідно вплинуло на розповсюдження прогресивних ідей та формування культурних цінностей цього краю.

Із часом, на тлі піднесення національної ідеї виникає захоплення історією та культурою свого народу, що сприяє створенню археологічних гуртків та відкриттю музеїв. Планомірне збирання й вивчення пам'яток культури Півдня пов'язане із заснуванням у 1839 році «Одеського товариства історії та старожитності», одного з перших в Росії науково-історичних товариств, почесним президентом якого був граф М.С. Воронцов. Воно здобуло виключне право на археологічні

дослідження в Новоросійському краї. У цьому ж році при Товаристві був організований археологічний музей світового значення, що в 1858 році об'єднався з міським музеєм старожитностей. У зібранні археологічного музею значну частину предметів, особливо античних, становили твори образотворчого мистецтва. Тому пам'ятки досліджувалися в комплексі з їх художнім аналізом.

Схожий археологічний музей було відкрито і в Херсоні (1898 рік) за ініціативою відомого археолога, краєзнавця, журналіста, громадського діяча В. Гошкевича. Ще в 1890-х роках у вільний від основної служби час, будучи секретарем губернського статистичного комітету, він займався археологічними розкопками «на лівому березі Дніпра напроти Херсона». Знайдені пам'ятки старовини стали основою експозиції музею, відкритого для відвідувачів щоденно (цікаво, що вхід був безкоштовним). З 1910 до 1916 роки його основними відвідувачами були учні навчальних закладів міста.

Новий етап розвитку місцевої культури Південного регіону розпочався в другій половині XIX століття, а загальне зростання економіки краю зумовило суттєві зміни і в культурному житті. У цей час населення продовжує зростати теж надзвичайно швидко: в 1872 р. в Одесі налічується 169.000 жителів, в 1897 р. – 358.000 [4, с. 10]. За кількістю населення Одеса посідає третє місце в Російській імперії. Цікаво порівняти витрати Одеси на народну освіту з витратами на освіту інших російських міст. Так, у 1864 році з 43-ох найбільш «значних» російських міст, Одеса, за кількістю сум, що витрачаються на навчальні заклади, які підпорядковувалися Міністерству народної освіти, посідала четверте місце: 9.508 крб. – із 1.182.482 крб. загальної витрати. Вище за неї за витратами на освіту стояли Рига - 27.000 крб., Петербург і Москва по 11.000 крб. [5, с. 688].

Науковці, які досліджували історичні особливості розвитку Півдня України цього періоду, зазначають, що однією з важливих ознак «громадянина Півдня» був дуже високий рівень культури й освіченості. Формування культури Півдня України було тісно пов'язане з розвитком міст та видатними діячами того часу, котрі мешкали там та зробили внесок у формування культури цього регіону. Проведення вечорів, світських раутів, балів тощо було невід'ємною частиною їх культурного життя. Завдяки цим особливостям міста Півдня не лише відрізнялися від міст центральних губерній та розвинутих західних провінцій імперії, вони створили власну специфічну «міську культуру», як відзначає Н. Шушляннікова, що вплинуло на формування «нового типу» людини – «громадянина Півдня» [7, с. 30]. Для такої людини був характерний високий культурний розвиток особистості, що передбачав певний рівень освіти і ґрунтувався на культурно-естетичному вихованні в освітніх

установах регіону. Отже, завдяки природно-географічним та соціокультурним особливостям відбулось економічне зростання південного регіону. Багатонаціональний склад населення, розвиток міст, котрі перетворилися на великі адміністративні, промислові та культурні центри з високим рівнем життя, а також їх статус «портових міст», сприяв не лише зростанню зовнішньої та внутрішньої торгівлі, а й міжнародному спілкуванню, що відбивалося на стані політичного та культурного життя регіону.

Таким чином, уряд Російської імперії, будучи зацікавленим у швидкому заселенні Південних земель, створив необхідні економічні та соціальні умови для стрімкого розвитку цього регіону. Заснування міст Херсонської губернії викликало приплив значної кількості високоосвіченого, культурного населення, як з Російської імперії, так і з країн Західної Європи. А завдяки діяльності видатних людей того часу, було створено сприятливі умови для розвитку специфічної культурної громади, яка характеризувалася високим рівнем освіти та культури. У результаті сформувалася специфічна культура – культура півдня України, яка створила передумови для формування художньої освіти регіону.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ге Г.Н. Исторический очерк столетнего существования города Николаева в устье Ингула. – Николаев, 1890. – 286 с.
2. Кабузан В.М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губерний) в ХУШ – первой половины XIX вв. 1719 – 1858 гг. – М.: Наука, 1976. – 310 с.
3. Лисяк-Рудницький І. Роль України в новітній історії // Історичне есе. – К.: Основа, 1994. – Т. I. – С. 145 – 171.
4. Одеса (короткий довідник з історії міста). Сост. проф. С. Боровой. Одеса, - 1947. – 32 с.
5. Одесса 1794-1894. Издание городского Общественного управления. К столетию города. – Одеса: Тип. А. Шульце, 1895. – 843 с.
6. Скальковский А.А. Опыт статистического описания Новороссийского края. – Т. I. – Одесса, 1850. – 358 с.
7. Шушлянікова Н.В. Розповіді з історії Херсонського краю: Монографія. – Херсон : Вид. ХДУ, 2003. – 207 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пунгіна Ольга Анатоліївна – сарший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток та становлення художньої освіти на півдні України (друга половина XIX – XX століття).

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МЕТОДОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Наталя ПУСТОВІТ (Київ)

На основі узагальнення досліджень українських та російських педагогів висвітлено зв'язки компетентнісного та інших підходів до екологічної освіти, його місце у методологічній системі педагогіки.

На основе обобщения исследований украинских и российских педагогов освещены связи компетентностного и других подходов к экологическому образованию, его место в методологической системе педагогики.

Ключові слова: компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, особистісно орієнтований підхід, культурологічний підхід, екологічна освіта і виховання, методологія.

Обґрунтовуючи необхідність модернізації освіти на засадах компетентнісного підходу, дослідники і розробники освітньої політики найчастіше апелюють до прискорення темпів розвитку суспільства, зміни вимог на ринку праці, розвиток процесів глобалізації та інформатизації, що характеризують кінець ХХ – початок ХХІ ст.

Опонуючи такому підходу, О.Субетто зазначає, що у своїх цільових установах компетентнісний підхід не може мотивуватися принципом ринкового фундаменталізму і базуватися на інтересах глобалізації ринку освіти і праці, оскільки ця тенденція з позиції онтології людства призводить до „відриву” від ціннісних засад рідної культури, формує „неокочівників” і фактично прискорює процес відчуження людини від природи, її подальше просування до екологічної загибелі. Онтологія компетентнісного підходу в ХХІ ст. є „людинорозмірна”, ноосферна онтологія, у якій людина здобуває „розмірність” ноосферної (космопланетарної) людини, здатної виконати Місію Відповідальності за все Живе на Землі, за управління соціоприродною (соціобіосферною) еволюцією [11, 21-23].

Характеризуючи основні загальноцивілізаційні тенденції кінця ХХ – початку ХХІ ст., В.Кремень згадує про глобальні екологічні проблеми у контексті здатності людства до самознищення, ставлячи їх у один ряд з появою ядерної зброї [8, 8].

Отже, вже у переліку першопричин, що спонукають людство до кардинальних змін у освітніх системах, наявна екологічна складова. Екологічна криза є вагомим аргументом на користь суттєвіших змін у системі освіти, ніж запровадження нових предметів, збільшення обсягу або переструктурування навчального матеріалу, вимагаючи змін на рівні цілей освіти загалом, цілей вивчення окремих навчальних дисциплін, змісту, усього освітнього процесу. Саме такі зміни пов’язують нині із запровадженням компетентнісного підходу в освіті.

Реалізації компетентнісного підходу до екологічної освіти студентів різних спеціальностей присвячено дисертаційні роботи українських дослідників О.Гуренкової, Н.Олійник, Л.Титаренко, Н.Черновол. Цієї проблеми торкаються також З.Плохій, С.Шмалей, С.Рудишин. Попередні публікації автора стосувались уточнення поняття „екологічна компетентність” стосовно учнів основної та старшої школи, висвітлювали оцінні параметри, практику формування екологічної компетентності школярів.

Мета цієї статті – розкрити взаємозв'язки компетентнісного та інших підходів до екологічної освіти і виховання школярів і на цій основі встановити місце останнього у методологічній системі педагогічної науки.

Базовими для розкриття заявленої проблеми є позиціонування екологічної освіти як підсистеми у загальній системі освіти і прийняття концепції чотирирівневості методологічного аналізу (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, методичний).

На цій основі І.Зімня, О.Субетто та інші відносять компетентнісний підхід до третього, конкретно-наукового рівня.

На підставі того, що нижчий рівень у будь-якій ієрархічній структурі зберігає характеристики вищих рівнів, І.Зімня визначає компетентнісний підхід як системний, міждисциплінарний, що характеризується особистісним і діяльнісним аспектами, оскільки має і практичну, і гуманістичну спрямованість. Вчена доводить, що поєднання підходів можливе і всередині одного методологічного рівня. Зокрема, компетентнісний підхід не може протиставлятися ЗУНам, оскільки він лише спеціально підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізувати знання, розв'язувати завдання на цій основі. Але він і не тотожний ЗУНівському, оскільки фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, акцентуючи практичний аспект питання [6, 31].

Додатковість компетентнісного до культуроцентричного, знанневоцентричного, системодіяльнісного підходів доводить О.Субетто, причому найбільш загальним, всеохоплюючим вчений вважає культуроцентричний підхід. Аргументуючи свою точку зору, О.Субетто зазначає обмеженість компетентнісного підходу, який не може відобразити багатство внутрішнього світу людини, не охоплює собою формування культури особистості як якісної цілісності. Тому його застосування може дати ефект лише на базі ноосферного і культуроцентричного підходів до змісту освіти [11].

Більш конкретні, окремі взаємозв'язки компетентнісного підходу уточнюють його сутність і відповідно сприяють адекватному добору змісту, форм і методів реалізації у сфері взаємодії людини і природи. Найчастіше дослідники підкреслюють зв'язок компетентнісного і діяльнісного підходів, що впливає вже з визначення компетентнісного підходу.

На відміну від традиційного, коли виходять з того, що особистісних результатів можна досягти за рахунок набуття необхідних знань, компетентнісний підхід у якості основного шляху розглядає набуття досвіду самостійного вирішення проблем. Таким чином, у першому випадку рішення проблем розглядається як спосіб закріплення знань, у другому – як зміст освітньої діяльності, – зазначає О.Лебедев [9, 18].

Впровадження компетентнісного підходу, вважає Т.Іванова, дозволить реалізувати особистісно орієнтований, діяльнісний і практико-орієнтований підходи у освітньому процесі, оскільки виділення компетентності у змісті навчальних предметів визначає орієнтири у доборі тих знань і умінь, які найбільш значущі для формування ціннісних орієнтацій, будуть затребувані у житті самого учня. В такому випадку запровадження компетентнісного підходу можна розглядати як важливий інструмент розвантаження змісту, добору відповідних знань і умінь. Наводячи приклад такого розвантаження змісту біологічної освіти у Росії, дослідниця згадує екологічну компетентність, що передбачає захист навколишнього середовища, практичні навички догляду за рослинами і тваринами у якості обов'язкових результатів освіти [7].

Обгрунтовуючи актуальність компетентнісного підходу, російські вчені В.Болотов, В.Серіков також зазначають, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях: 1) у пізнанні і поясненні явищ дійсності; 2) при засвоєнні сучасної техніки і технології; 3) у взаємостосунках і взаємовідношеннях людей, у етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків; 4) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, городянина, виборця; 5) у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках; 6) у виборі професії і оцінці готовності до навчання у професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; 7) при необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів [4]. Фактично, усі перераховані ситуації мають екологічну складову і пов'язані з впливом на довкілля.

Аналізуючи природу компетентності, автори роблять висновок, що вона, будучи продуктом навчання, не витікає з нього безпосередньо, а є, радше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, а особистісного зростання, наслідком самоорганізації і узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду. Побудована на таких засадах освіта постає як високомотивована і у повному розумінні особистісно орієнтована. Таким чином, В.Болотов і В.Серіков доводять інтеграцію діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів у реалізації компетентнісної освітньої парадигми.

У тлумаченні компетентнісного підходу, запропонованому Г.Селевко, також виявляється практична орієнтованість. Він дає визначення компетентнісного підходу через образ випускника, що володіє компетенціями, які, в свою чергу, означають те, що він може робити, яким способом діяльності оволодів, до чого готовий [10, 135].

Діяльнісний характер компетентнісного підходу підкреслює Н.Бібік: у шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу... означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі [3, 47].

Про те, що лише педагогіка розвитку, яка базується на особистісно орієнтованому і діяльнісному підходах здатна забезпечити формування компетентності вищого рівня, – зазначає І.Бех [2]. Вчений послідовно доводить це положення на основі узгодження ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів з цілями і завданнями компетентнісного підходу на засадах логічної доповнюваності. Зокрема, він зазначає, що „діяльнісний підхід впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу” у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями теоретичного рівня, коли те чи інше знання „утримує внутрішні відношення, зв’язки, закономірності, властиві певному об’єкту чи явищу. Відтак, теоретичне знання пов’язується, перш за все, з узагальненим способом діяльності. ... теоретичне знання – це не що інше, як самостійне оперування предметом, вміння сконструювати, використовувати його”. Ставлячи за основне завдання розвиток теоретичної свідомості суб’єкта, діяльнісний підхід апелює до формування знань як переконань, до формування наукового світогляду, для чого застосовуються фрагменти практики у якості дидактичного засобу.

Суттєву відмінність діяльнісного і компетентнісного підходів І.Бех вбачає на рівні кінцевої мети. Якщо „метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб’єкта учіння”, то „компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб’єкта учіння у суб’єкта розвиненої суспільної практики, точніше, у суб’єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності” [2, 6]. Вчений застерігає проти вузького розуміння єдності знання і практики. У компетентнісному підході має „сповна реалізуватися ідея, згідно з якою кінцевою метою пізнання є не знання самі по собі, а практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини і суспільства” [2, 6-7]. Зрештою, відмінність діяльнісного і компетентнісного підходів виявляється у значенні практики. „...якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики слугували засобом формування знань і переконань, то за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої” [2, 7].

Стосовно особистісно орієнтованого підходу, І.Бех відстоює його повну асиміляцію компетентнісним, зазначаючи, що морально-духовна досвідченість особистості, яка передбачається компетентнісним підходом, безпосередньо пов’язана з використанням ідей особистісно

орієнтованого виховання, за якого вихованець є суб'єктом суспільно значущої поведінки як істотної складової суспільної практики [2, 7].

Єдність діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів обґрунтована також у дослідженнях, що безпосередньо присвячені екологічній освіті і вихованню школярів. У роботі А.Захлебного і О.Дзятковської обґрунтовується конструктивність особистісно-діяльнісного підходу для обґрунтування сутності і змісту екологічної компетенції. На відміну від особистісно орієнтованого, він не лише структурує через набір компетенцій соціокультурний досвід, з якого згодом формується зміст освіти, але виходить у добірні змісту з основних видів діяльності учнів, що дозволяє не лише оволодіти соціокультурним досвідом, але набувати власного досвіду, що є необхідною умовою формування екологічної компетентності у рамках випереджальної екологічної освіти в інтересах стійкого розвитку, – зазначають автори [5].

Розглядаючи екологічну діяльність як специфічну освітню технологію, С.Алексєєв обґрунтовує лінії поєднання компетентнісного і діяльнісного підходів у системі екологічної освіти [1, 17].

Лінії поєднання екологічної діяльності як освітньої технології і екологічної компетентності як прогнозованого соціально-освітнього результату (за С.Алексєєвим)

Лінії поєднання	Екологічна діяльність як освітня технологія	Екологічна компетентність як прогнозований соціально-освітній результат
1. Ціннісні орієнтації	Екологічні цінності (життя, людина, природа, навколишнє середовище)	Соціально-екологічні орієнтації (позитивне бачення майбутнього, відповідальність перед майбутнім поколінням, моральний резонанс з екологічними проблемами, надзвичайними ситуаціями, що виникають)
2. Цілепокладання	Формування здатності	Сформована здатність діяльності у навколишньому

	„проживання у змісті середовищі за екологічними екологічної законами, принципами, діяльності” нормами
3. Мотиваційна сфера	Потреба у діяльності Мотиваційна складова з вивчення, захисту, екологічної компетентності як охорони і компонента екологічної покращенню культури навколишнього середовища
4. Зміст	Об’єкти, явища, Сформовані способи діяльності процеси, що з вивчення, захисту, охорони і відбуваються у покращення навколишнього навколишньому середовища середовищі
5. Результат	Володіння всім Вміння вирішувати арсеналом методів, різноманітні проблеми, прийомів і форм пов’язані з проблемами екологічної навколишнього середовища діяльності

Автори інших публікацій розглядають більш конкретні питання формування екологічної компетентності через такі види і форми діяльності: екологічний практикум, проектно-дослідницьку, науково-освітню проектну, дослідницьку діяльність, польовий практикум, шкільні експедиції, екологічні виїзди, прогулянки тощо.

Українські дослідники екологічної компетентності студентів ВНЗ зауважують на ефективності вирішення проблеми засобами польових (Л.Титаренко) та технологічних (Н.Черновол) практик, тим самим підтверджуючи зв’язок компетентнісного і діяльнісного підходів. Як зазначає Н.Черновол, діяльність пов’язує морально-етичні цінності особистості, вміння використовувати знання і створює поле діяльності. Екологічна компетентність у площині діяльності визначає, насамперед, практичні вміння майбутнього фахівця, спрямовані на захист

навколишнього природного середовища, на збереження довкілля, власної та колективної безпеки, дотримання правових норм, екологічної етики тощо.

У роботі Л.Титаренко польові практики розглядаються як форма навчального процесу, що надає можливість набуття студентами безпосереднього досвіду взаємодії з природою, спосіб дослідити і відчувати особисту причетність до екологічних проблем.

Серед стратегічних ліній модернізації шкільної освіти Г.Ягодін, М.Аргунова, Т.Плюсніна та інші пропонують розглядати еколого-гуманістичний підхід, який враховує особистісно-орієнтований, системно-діяльнісний і компетентнісний підходи. Сутність еколого-гуманістичного підходу розкривають принципи організації навчально-виховного процесу – орієнтація на особистість учня, потреби суспільства, ідеї коеволюції суспільства і природи. Результатами освіти є особистісне зростання і самореалізація на основі потреб суспільства, що ґрунтуються на екологоорієнтованих цінностях і біосферосумісних принципах діяльності людини [12].

Отже, компетентнісний підхід є своєрідною відповіддю освіти як цілісного соціального інституту на зміни, що характеризують сучасний стан розвитку суспільства. До таких змін належать глобалізаційні, інформаційні, і безумовно, екологічні.

Компетентнісний підхід охоплює, насамперед, цілі, а тому вимагає глибокої трансформації змісту і технологій, організації освіти і оцінки її результатів. Він спрямований на те, щоб результати, здобуті у процесі навчання, не втрачали актуальності і залишались значущими, практично застосовуваними упродовж життя особистості, забезпечуючи адаптованість, активність випускника навчального закладу у динамічних умовах і ситуаціях.

У методологічній системі педагогічної науки компетентнісний підхід розглядається на конкретно-науковому рівні.

У вітчизняній науково-педагогічній літературі та дослідженнях науковців ближнього зарубіжжя досить ґрунтовно представлено зв'язки компетентнісного підходу. За своєю сутністю він, насамперед, логічно пов'язаний з діяльнісним. Компетентнісний підхід не відкидає і не заперечує традиційного ЗУНівського, підсилюючи його практичну спрямованість. В контексті компетентнісного підходу діяльність виступає не лише засобом формування особистісних новоутворень, а як сфера вияву компетентності, набуття досвіду вирішення екологічних проблем.

Актуальним є також тісний зв'язок компетентнісного підходу з особистісно орієнтованим, йдеться про асиміляцію останнього.

Стосовно екологічної освіти і виховання, які розглядаються в контексті освіти в інтересах стійкого розвитку, компетентнісний підхід разом з особистісно орієнтованим і системно-діяльнісним підходами інтегрується у еколого-гуманістичний підхід, який сприяє особистісному зростанню учнів на основі еколого-орієнтованих цінностей в умовах навчальної і соціально значущої діяльності з виявлення і посилюючого вирішення екологічних проблем.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою конкретних змісту і технологій реалізації компетентнісного підходу до екологічної освіти і виховання на різних рівнях освіти, в тому числі – для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Тобто, із розробкою проблеми компетентнісного підходу до екологічної освіти на четвертому, методичному рівні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев С.В. Линии сопряжения компетентностного и деятельностного подходов в системе экологического образования //Модернизация современного образования: к экологической компетентности – через экологическую деятельность. Материалы V Всероссийского научно-методологического семинара 8-12 ноября 2006 г.. – СПб, Крисмас+ , 2006. – С.11-17.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці //Виховання і культура. – 2009. - № 1-2 (17-18). – С. 5-7.
3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування //Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. Ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.47-52
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. //Педагогика . – 2003. - № 10. – С. 8-14.
5. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Экологическая компетенция – новый планируемый результат экологического образования //Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. – 2007. - № 3. – С.3-8.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / Зимняя И.А. – М.: исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
7. Иванова Т.В. Компетентностный подход // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - № 1. – С. 16-20.
8. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
9. Лебедев О. Компетентнісний підхід в освіті / Лебедев О. //Позашкілья. – 2010. - № 1 (37), січень. – С. 17-18.
10. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. - № 4. – С. 138-139.
11. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С-Пб – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
12. Ягодин Г.А., Аргунова М.В., Плюсина Т.А., Моргун Д.В. Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования. Монография. – М.: МИОО. 2009. – 260 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Пустовіт Наталія Афанасіївна – завідувач лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Коло наукових інтересів: екологічне виховання школярів.

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЮЗУ ПОЛЬСЬКИХ ХАРЦЕРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

У статті з'ясовуються організаційно-програмні засади діяльності інструкторських гуртків СПХ у педагогічних навчальних закладах Польщі поч. 60-х рр. ХХ ст.

В статье определяются организационно-програмные принципы деятельности инструкторских кружков СПХ в педагогических учебных заведениях Польши нач. 60-х гг. ХХ в.

Ключові слова: педагогічна освіта, харцерство, гурток.

Постановка проблеми. Активна і різнобічна ідейно-виховна діяльність Союзу Польських Харцерів (далі – СПХ) серед молоді основних та середніх шкіл Польщі у кін. 50-х – на поч. 60-х рр. ХХ ст. одним із наслідків мала рішення Міністерства освіти про необхідність 1) ознайомлення всіх учителів з роботою СПХ; 2) кількісного зростання кадрів учителів, котрі б активно працювали в СПХ як інструктори.

У документі міністерства, виданому з цього приводу, вказувалося: «Суспільно-виховні цінності роботи харцерства забезпечують загальнофахові кваліфікації майбутніх вчителів і збагачують їх підготовку до педагогічної праці. Тому харцерська робота в учительських студіях має особливе значення – як для СПХ, так і для школи.

Досвід свідчить про необхідність діяльності в учительських студіях інструкторських гуртків СПХ а також організацію харцерських занять для всіх слухачів студій так, щоб кожен з них здобув основні знання та вміння, що стосуються роботи харцерських і зухівських дружин.

Харцерська робота в учительських студіях повинна проводитися:

- через діяльність інструкторських гуртків СПХ;
- через організацію харцерських занять для всіх слухачів студій» [1].

Постановка завдання. У нашій статті ми ставимо перед собою мету розкрити програмні засади та особливості організації функціонування інструкторських гуртків СПХ у педагогічних навчальних закладах Польщі поч. 60-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Цілі і засади діяльності інструкторських гуртків СПХ у педагогічних навчальних закладах окреслені у спільному документі Міністерства освіти і Головної квартири харцерства «Вказівки у справі харцерської роботи в учительських студіях», який був опублікований як додаток до листа Міністерства освіти від 17 вересня 1963 р. [2]. Організаційно-програмні засади інструкторських гуртків СПХ в учительських студіях визначалися

інструкцією Головної Квартири харцерства [2]. Подальший виклад є результатом аналізу цих двох документів.

Інструкторські гуртки СПХ в студіях об'єднують на засадах добровільності всіх тих слухачів, котрі бажають належати до них, продовжуючи раніше розпочату працю в СПХ, або ж приступаючи до неї під час перебування у студіях.

Роботою гуртка керує рада, обрана на загальних зборах всіх учасників гуртка.

Діяльність гуртків складається із завдань, пов'язаних з підготовкою членів гуртка до проведення інструкторської роботи в СПХ (йдеться про керівництво дружинами і виконання інших завдань в загонах вже під час перебування у навчальному закладі – а також про підготовку до проведення інструкторської роботи після закінчення студій), завдань допомоги у пізнанні, розумінні та популяризації серед слухачів студій проблем сучасної людини, світу, країни, найближчого середовища а також завдання, котрі виникають з власного життя колективу і навчального закладу, в якому вчаться члени гуртка.

Члени гуртка здобувають ступінь провідника із «зухівською» чи «молодшохарцерською» спеціалізацією, а більше залучені до харцерської роботи – ступінь підхарцмістра.

Гурток по можливості організує власні зимові і літні табори або бере участь в акціях і таборах, організованих хоругвою чи загonom СПХ.

Гурток працює на засадах тісної співпраці з ланками інших молодіжних організацій, котрі діють у студіях, ініціює спільні акції, запрошує до участі у своїй роботі а також бере участь у заходах, ініційованих іншими організаціями.

Гурток виконує роль ідейно-політичної організації слухачів учительських студій, а також громадського осередка руху молодих вихователів, котрих об'єднує спільне почуття відповідальності за виховання дітей в організації.

Інструкторський гурток має свого опікуна, котрий призначається директором студій з-поміж членів ради студій. Завданням опікуна гуртка є турбота про забезпечення необхідних умов діяльності і розвитку, поради і допомога.

Всі члени СПХ в учительських студіях – незалежно від стажу перебування в СПХ, харцерського чи інструкторського ступеня, виконуваних в організації функцій – зобов'язані належати до інструкторського гуртка при студіях.

Для того, щоб кожен член гуртка мав можливість систематичної, активної участі в житті і роботі харцерства, гурток поділяється на менші групи кількістю від 15 до 30 осіб. Поділ на групи відбувається згідно з висловленими побажаннями учасників так, щоб кожна група була не

просто організаційною одиницею, але й згуртованим, дружнім колективом.

Для організації конкретних справ (наприклад, приготування спорядження для туристичного походу чи розробка циклу розваг для групи дітей двору, якою опікуються харцери) колектив може ділитися на робочі групи, котрі автоматично розпускаються після виконання запланованого.

Документ Головної Квартيري харцерства підкреслює: бажано, аби частина членів гуртка одноосібно чи групами по 2 – 3 особи брала участь у керівництві роботою харцерської або зухівської дружини (однак, вказується, що таке побажання не повинне, мовляв, трактуватися як обов'язок усіх чи навіть більшості членів інструкторського гуртка).

Члени гуртка, котрі є керівниками дружин, утворюють окрему групу дружинових (так само – окремі групи зухівських і молодшохарцерських дружинових). Утворення таких груп бажане насамперед з погляду створення слухачам, найбільш обтяженим інструкторськими обов'язками, вигідніших умов занять. Колектив чи колективи зухівських і молодшохарцерських дружинових діють на засадах виокремленої групи гуртка. Це уможлиблює пристосування плану інструкторських занять і навчань до можливостей слухачів, а відтак зменшує кількість звільнень від занять у студіях.

Гурток має брати участь у роботі дружин, якими керують його слухачі – делегувати своїх членів для допомоги окремим дружиновим, організувати діяльність насамперед на теренах навчального закладу а також дружин, керованих членами гуртка і разом з тими дружинами, а якщо є така можливість – то взяти на себе відповідальність за весь обсяг роботи тих дружин, утворивши з них харцерське об'єднання.

Керує роботою гуртка обрана всіма слухачами на початку шкільного року рада гуртка (5 – 9 осіб), а також ради колективів (3 – 5 осіб). До керівництва залучаються на правах членів ради керівники робочих груп, або група, яка є ініціатором і організатором певної діяльності. Якщо у реалізації певного завдання з гуртком співпрацюють інші дружини, то до керівництва залучаються їх дружинові (у випадку старшохарцерських дружин – ради дружин).

З огляду на нетривалий час студій робота колективів (груп) організується таким чином, щоб слухачі першого року, які належать до інструкторського гуртка, були від самого початку залучені до всього обсягу роботи гуртка (керівництво діяльністю дружин, реалізація суспільних завдань у місцевому середовищі і зобов'язань гуртка щодо студій, загону тощо), а крім того, були підготовані до прийняття в кінці року ініціативи і керівництва від слухачів другого року.

Програму роботи гуртка і його колективів (груп) складають: завдання, пов'язані з суспільно-політичною діяльністю харцерства в середовищі (кварталі, місті, селищі, селі, повіті); заняття, які допомагають зрозуміти проблеми сучасної людини, світу, краю і середовища; завдання, пов'язані з життям свого колективу і закладу, у якому навчаються члени гуртка; інструкторський вишкіл.

Підготовка членів гуртка до самостійної інструкторської діяльності у СПХ відбувається головним чином через практичну діяльність гуртка і його окремих груп, організовану згідно з засадами системи роботи харцерських дружин (самоврядність, самодіяльність, колективна діяльність в реалізації завдань – через дії окремих груп і цілого гуртка) та інструкторських курсів. У планах діяльності окремих груп і цілого гуртка передбачаються завдання за такими напрямками діяльності: а) участь у діяльності харцерства через виконання завдань, котрі диктуються істотними потребами середовища (кварталу, міста, повіту); б) організація занять, метою яких є пізнання і популяризації у середовищі слухачів студій проблем сучасної людини, світу, краю, середовища; в) проблематика навчання і побуту членів гуртка; г) організація вільного часу для себе і колег по студіях; д) інструкторський вишкіл у гуртку.

А. Участь в суспільно-політичній діяльності харцерства через виконання завдань, котрі виникають з істотних потреб середовища (кварталу, міста, повіту).

У цій діяльності окремі групи (колективи) і гурток в цілому повинні виконувати різні конкретні завдання, передбачені у напрямках діяльності СПХ, програмах хоругви і загону. Це можуть бути справи різного масштабу – найліпше, якщо весь гурток зайнятий виконанням одного великого, довготривалого завдання і на ньому зосереджує зусилля всіх своїх груп. Таке налаштування уможливорює досягнення конкретних результатів виконаної гуртком роботи, що є надзвичайно важливим як для відчуття задоволення, гордості собою, так і для здобуття гуртком авторитету в загоні, середовищі, навчальному закладі. Бажано, аби реалізація кожного довготривалого суспільно значущого завдання, виконаного гуртком, закінчувалася великою імпрезою, котра показувала б результати виконаної праці.

Завдання такого типу гурток може вибирати з усіх напрямків програми СПХ, з програми хоругви і загону. Бажано однак, щоб це були завдання, пов'язані з характером майбутньої професії. Нижче наводяться приклади кількох завдань.

1. Спортивно-туристична база. Спільно із співпрацюючими з гуртком старшохарцерськими дружинами організується доступна для всіх охочих спортивно-туристична база (використовуючи для цього

допомогу місцевих організацій та інституцій). Опрацьовуються та систематично реалізуються програми діяльності різних секцій та заходів («зелених тижнів», спортивних змагань, екскурсій тощо). Важливо створити актив, здатний провадити роботу бази після закінчення роботи гуртка. Підсумковою імпрезою може бути, наприклад, проведена активом бази за допомогою гуртка акція «Тиждень молоді нашого міста», котра показує доробок бази і тим самим популяризує певні форми проведення вільного часу.

2. Поширення належних зразків розваг і відпочинку для молоді. Гурток оцінює ситуацію у молодіжному середовищі, визначає, які форми розваг і відпочинку слід популяризувати. Потім разом із старшохарцерськими дружинами організує акції та імпрези (наприклад, «Зелений тиждень», «Школа танців», спортивні змагання, покази моди тощо). Підсумкова імпреза може бути проведена так само, як у завданні «Спортивно-туристична база».

3. «Ким бути?». Разом із співпрацюючими дружинами для учнів старших класів однієї або кількох основних чи середніх шкіл організується цикл імпрез, метою яких є допомога у виборі професії і місця майбутньої праці згідно з потребами суспільства та зацікавленнями молодих людей. Це можуть бути, наприклад, екскурсії до закладів праці, установ та організацій, середніх чи вищих навчальних закладів, зустрічі з людьми різних професій, в тому числі з учителями середніх шкіл, науковими працівниками, студентами, виставки «Як все буде через 5 років», «Наше місто в краю і світі», вікторина «Турнір професій» тощо. Підсумковою імпрезою може бути, наприклад, вікторина «Турнір професій» або «Сеймик радників»; обидві форми придатні для демонстрування і популяризації результатів кількомісячної діяльності.

4. «Університет суспільних знань». Організація спільно з старшохарцерськими дружинами міського «університету» – клубу (з філіями в окремих середніх школах), котрий шляхом систематичних імпрез (зустрічі з фахівцями різних галузей, політичними діячами; дискусії на теми, пов'язані з науковими відкриттями, важливими політичними і культурними подіями; екскурсії до закладів праці, наукових інститутів; організація соціологічних досліджень у власному середовищі тощо) популяризує сучасні знання і формує у молодіжному середовищі зацікавлення наукою. Підсумкова імпреза проводиться, наприклад, у формі «наукової сесії».

5. «Усуваємо причини двійок». Гурток проводить дослідження умов приготування уроків учнями однієї чи кількох основних або середніх шкіл. Досліджуються: місце для приготування уроків; ставлення родичів до шкільних обов'язків учня; можливості отримання школярем допомоги від дорослих тощо. На підставі цих досліджень визначається, що треба

зробити, аби ці учні мали необхідні умови для виконання домашніх завдань. Наприклад, у порозумінні з шкільним керівництвом, батьківськими комітетами організуються місця для приготування уроків у шкільних або інших світлицях, помешканнях приятелів для тих учнів, які не мають для цього умов у власній домівці; встановлюється постійне чергування громадських репетиторів тощо. Кінцевою імпрезою можуть бути урочистості з приводу закінчення навчального року за участі всіх причетних до акції – і тих, хто надавав місце для приготування уроків, і громадських репетиторів, і родичів учнів. Обов'язковим результатом такої діяльності повинно бути рішення про те, хто прийме від гуртка керівництво такою роботою у наступному році.

6. «Проектування і поширення ігор і розваг для дітей». Гурток досліджує, в які ігри зазвичай граються діти у певному районі (кварталі, місті), оцінює виховний потенціал таких ігор (вплив таких ігор на фізичний розвиток дітей, формування моральних засад, стосунки між дітьми, наприклад, між сильнішими і слабшими, залежно від заможності батьків, ставлення до дітей-інвалідів тощо) і визначає на цій основі мету своєї діяльності, – які нові, з цілеспрямованим виховним впливом, ігри та розваги треба опрацювати і поширити.

Систематично добирає відповідні розваги (як з публікацій, присвячених цій проблематиці, так і самостійно створені – можна, наприклад, оголосити у навчальному закладі конкурс на цю тему) і спільно з співпрацюючими з гуртком старшо- і молодшохарцерськими дружинами поширює їх між дітьми. Важливо, щоб це були такі розваги, в які діти могли б бавитися самостійно, без допомоги дорослих і без дорогого обладнання.

Підсумковою імпрезою може бути, наприклад, «Міжнародний день дитини», організований у формі розваг, які в результаті праці гуртка привилися у дитячому середовищі.

Схожим чином окреслюються завдання, котрі виникають як з названих вище, так і з інших напрямків діяльності СПХ, з програми хоругви, загону або самостійно визначені гуртком на підставі аналізу потреб середовища..

Б. Організація допоміжних занять для пізнання і популяризації слухачами студій проблем сучасної людини, світу, краю, середовища. Робота за таким напрямком спрямовується на поширення зацікавлень і поглиблення знань слухачів, особливо з педагогіки та суспільствознавства. Для цього організуються конференції за участю запрошених професорів, студентів, громадських діячів, інструкторів загону, в ході яких дискутуються практичні і теоретичні здобутки гуртка в ході суспільно-корисної діяльності. Необхідною справою є організація ширших дискусій (зустрічей), котрі допомагають зрозуміти актуальні

соціально-політичні, світоглядні, етичні проблеми, котрі хвилюють слухачів і сприяють формуванню їх власних поглядів.

В. Проблематика навчання і побуту членів гуртка. Праця в цій ділянці має сприяти вирівнюванню відмінностей у рівні знань окремих слухачів, які є наслідком або різного рівня шкільних знань, або важких матеріальних обставин – через організацію «груп вирівнювання старту» для слабших слухачів першого року, котрим допомагають краще підготовані студенти і запрошені для цього викладачі; створення для тих, хто цього потребує, умов для навчання після занять; допомога у знаходженні необхідної літератури, у отриманні стипендій чи матеріальної допомоги тощо.

Робота в обох зазначених напрямках координується з діяльністю інших організацій в студіях – найкраще, якщо на підставі порозуміння між усіма організаціями будуть поділені завдання, що дасть змогу по-перше, уникнути дублювання роботи, а, по-друге, – поєднати зусилля при виконанні важких завдань.

Г. Організація вільного часу для себе і колег по студіях. Окремі групи і гурток в цілому повинні систематично влаштовувати різні заходи відпочинкового і розважального характеру. Це така сама важлива діяльність, як і інші. Гурток має створювати для своїх членів умови для організації здорового і доступного відпочинку, і водночас популяризувати гідні наслідування зразки розваг серед слухачів студій. При укладанні плану роботи в цій ділянці слід прагнути до організації якомога різноманітніших рекреаційних занять, особливо ж за напрямками:

– туризм – організація екскурсій, біваків, мандрівних таборів, туристичних походів тощо;

– культура – організація по можливості сталої інституції (театрального чи естрадного колективу, школи танцю) – а також залежно від потреб і зацікавлень різних заходів – відвідування театру, курсів дизайну одягу, вистав, конкурсів тощо;

– спорт – участь в організації спортивних заходів, популяризація маловідомих масових видів спорту тощо.

Д. Інструкторський вишкіл в гуртку. Члени гуртка мають здобувати ступінь провідника зі спеціалізацією «зухівський» або «молодшохарцерський» у версії, котрої набувають члени СПХ в учительських навчальних закладах. Більшою мірою залучені до харцерської діяльності можуть здобувати ступінь підхарцмістра. Члени гуртка не повинні здобувати молодіжних знаків і ступенів.

Частина завдань, котрі ставляться перед членами гуртків, підбирається таким чином, щоб вони відповідали вимогам програми випробувань на ступінь провідника і могли бути зараховані на ступінь.

Згідно з вимогами випробування, члени гуртка, аби отримати патент дружинового або інструкторський ступінь, повинні закінчити курс. Допускається подвійне рішення:

1. Члени гуртка беруть участь у середньорічному харцерському курсі для слухачів 1-го року учительських студій, а в рамках гуртка здобувають (спираючись на розроблену і затверджену керівництвом хоругви програму) знання і уміння, котрі вимагаються на ступінь провідника;

2. Ті члени гуртка, котрі керують дружинами, беруть участь в курсах дружинових, організованих керівництвом загону або хоругви. Для всіх інших організуються середньорічні курси на рівні провідника на терені студій.

Дозвіл (згоду) на організацію такого курсу видає керівництво відповідних загону чи хоругви у погодженні з керівником курсу. У випадку відсутності у гуртку інструкторів, підготованих на належному рівні, курс повинні проводити інструктори, призначені керівництвом загону чи хоругви.

Програма такого курсу повинна відповідати програмі курсу дружинових за винятком тих проблем, які слухачам добре відомі, із врахуванням завдань, що стоять перед гуртком.

Інструкторські курси можуть бути організовані також у формі вишкільного табору під час зимових або літніх канікул (наприклад, вишкільний табір гуртка або табір випускників учительських студій).

Члени гуртків-слухачі курсів провідників звільняються від обов'язкової участі у харцерському середньорічному курсі для слухачів 1-го року учительських студій.

Інструкторські гуртки в студіях повинні також брати активну участь у проведенні харцерських курсів для слухачів студій, котрі не є членами організації.

Висновки. У середині ХХ ст. Союз Польських Харцерів (СПХ) був єдиною значною ідейно-виховною молодіжною організацією країни, котра активно діяла у школах всіх рівнів. Влада, визнаючи суспільно-виховні цінності роботи харцерства, дозволила функціонування в учительських студіях інструкторських гуртків СПХ та організацію харцерських занять для всіх слухачів студій так, щоб кожен з них здобув основні знання та вміння, що стосуються роботи харцерства. Було поставлене завдання кількісного зростання кадрів учителів, які водночас працюють в СПХ, маючи ступінь інструктора. В документах Міністерства освіти підкреслювалося, що харцерська робота в учительських студіях має особливе значення – як для СПХ, так і для школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Wytyczne w sprawie pracy harcerskiej w studiach nauczycielskich. Załącznik do pisma Min. Ośw. z dnia 17 września 1963 r. Nr KN 1- 1578 / 63 // Archiwum akt nowych w Warszawie, op. 4326.
2. Założenia programowo-organizacyjne kręgów instruktorskich ZHP w studiach nauczycielskich // Archiwum akt nowych w Warszawie, op. 4326.
3. Gamulczak F., Jak wychowywać, żeby istnować, „Głos Nauczycielski» 1982, nr 36.
4. Krajewski R., «Verba docent, exempla trahunt», «Gazeta Szkolna» 2005, nr 33.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej I Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, (Dz.U. RP 2001, nr 135, poz. 1516).
6. Słupik A., Czas wolny dzieci i młodzieży, „Polityka Społeczna» 2004 nr 9.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Андрій СЕМЕЗ (Кіровоград)

У статті розглядаються теоретичні підходи, технології та методи моделювання діяльності менеджера освіти.

В статье рассматриваются теоретические подходы, технологии и методы моделирования деятельности менеджера образования.

Ключові слова: менеджмент, педагогічний менеджмент, менеджер освіти, моделювання, моделювання діяльності.

Актуальність. Розвиток будь-якої країни супроводжується постійними змінами в суспільно-політичній, економічній сферах, у тому числі й у сфері освіти. Реформування сучасної системи освіти передбачає реалізацію нових підходів у педагогічній теорії та практиці. Традиційна модель діяльності освітньої галузі, у якій надається перевага функції контролю, не може бути життєздатною, вдосконалюватися в умовах постійного розвитку суспільства.

Ефективність процесів реформування і функціонування закладів освіти залежить, насамперед, від якості системи управління усіма процесами, які відбуваються у них та її важливої складової частини – моделювання діяльності менеджера освіти.

Наука про управління та практичний менеджмент розглядають моделювання діяльності менеджера освіти як методологічний принцип, а також як процесуальну функцію (етап) управлінської діяльності, які визначають стратегію та тактику вирішення завдань, необхідних для досягнення кінцевої мети. Відсутність чіткої уяви про мету діяльності педагогічного та учнівського колективів навчального закладу, її зміст, форми та методи, здійснення в часі, тобто нехтування прогностично-проективним процесом як різновидом моделювання, призводить до

незадовільної організації навчально-виховної та виробничої праці вчителів і учнів, зниження ефективності роботи в цілому.

Мета статті полягає у визначенні окремих теоретичних та технологічних аспектів моделювання діяльності менеджера освіти.

Сучасний освітянський менеджмент, як і вітчизняний менеджмент в цілому, знаходиться в процесі пошуку та формування. Праці Є.Березняка, М.Гриньової, Г.Єльнікової, Л.Карамушки, Ю.Конаржевського, В.Крижко, О.Мармази, Є.Павлютенкова, В.Пікельної, М.Поташніка, В.Сімонова, П.Третьякова присвячені загальним проблемам управління школою та пошуку наукових концепцій щодо менеджменту в освіті. Проблеми моделювання діяльності фахівця розглядали Є.Лодатко, Л.Кудринська, В.Міхєєв, Р.Серветник, А.Дахін, Т.Соколенко, Г.Федоров.

Набутий у світовій практиці досвід управління на рівні організації (заводу, фірми, компанії, школи, вищого навчального закладу тощо) виявляється у загальному понятті «менеджмент». Існують різні підходи у розумінні менеджменту. У книзі М.Х.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі «Основи менеджменту» *менеджмент* розглядається у кількох значеннях: як «вміння досягати поставлених цілей, використовуючи працю, інтелект, мотиви та поведінку інших людей»; як «управління, функція, вид діяльності щодо керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях»; як «сфера людського знання, що допомагає здійснювати цю функцію» [5, с.5–6].

Об'єктами управління можуть бути біологічні, технічні, соціальні системи. Однією з різновидів соціальних систем є система освіти, яка функціонує у масштабах країни, області, міста чи району.

У педагогічній науці та практиці все більш посилюється прагнення осмислити цілісний педагогічний процес з позицій науки управління, надати йому суворо науково обґрунтований характер. Управління цим процесом є цілеспрямована, свідомо взаємодія його учасників на основі пізнання його об'єктивних закономірностей з метою досягнення оптимального результату. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу складається як ланцюжок послідовних, взаємопов'язаних дій або функцій: педагогічного аналізу, цілепокладання і планування, організації, контролю і регулювання. Сьогодні на зміну філософії «впливу» в педагогічному управлінні йде філософія «взаємодії», «співпраці», «рефлексивного управління», що призводить до появи нової теорії педагогічного менеджменту (Ю.Конаржевский, Т.Шамова та ін.), яка відрізняється, насамперед, своєю особистісною спрямованістю, коли діяльність менеджера (керівника) будується на основі справжньої поваги, довіри до своїх підлеглих, створення для них ситуацій успіху.

В.Сімонов під *педагогічним менеджментом* розуміє комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їхнього функціонування і розвитку. Під *освітнім процесом* він розуміє сукупність трьох складових: навчально-виховного, навчально-пізнавального і самоосвітнього процесів. У світлі даного визначення педагогічного менеджменту слід зазначити, що будь-який викладач по суті є менеджером навчально-пізнавального процесу (як суб'єкт управління ним), а керівник навчального закладу – менеджером навчально-виховного процесу в цілому (як суб'єкт управління цим процесом) [10, с.3].

Процес моделювання знаходить широке розповсюдження в різних галузях науки і практики. В основі будь-якого наукового знання, будь-якого наукового методу знаходиться процедура моделювання. Моделювання використовується в науці для прогнозування подій реального світу і простежує наступна логіка пізнання: модель → прогноз → експеримент → нова модель, тобто постійно йде не тільки пошук адекватного відображення в моделях реального світу, а й спроби зазирнути в майбутнє, передбачити його можливий розвиток.

Сама собою модель – своєрідна форма відображення, яка містить інформацію про об'єкт [2, с.146]. Під моделлю В.А.Штофф розуміє «таку розумову реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [12, с.79]. До використання моделей вдаються у тих випадках, коли приступити до безпосереднього вивчення об'єкта, що цікавить неможливо або коли це недоцільно (наприклад, якщо пов'язано зі значними труднощами).

У загальнонауковому розумінні *моделювання* – це дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів, явищ і об'єктів, що конструюються для визначення або покращення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними та прогнозування [3, с.41-47].

В останнє десятиліття в педагогічних роботах усе більшого поширення набувають дослідження, пов'язані з моделюванням понятійних, процесуальних, структурних і концептуальних характеристик та окремих «сторін» навчання й виховання в межах національного соціокультурного простору на загальноосвітньому й професійно орієнтованому рівнях. Стрімкий розвиток інформаційних відносин в сучасному суспільстві зумовлює виняткову актуальність моделювання в педагогіці – галузі знань, безпосередньо пов'язаній з інформаційними процесами.

«Широке розповсюдження моделювання в педагогічних дослідженнях, – наголошує В.Міхеєв, – пояснюється різноманіттям його гносеологічних функцій, що зумовлює вивчення педагогічних явищ і процесів на спеціальному об'єкті – моделі, яка є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом, дослідником і предметом дослідження, тобто певними властивостями і відношеннями між елементами навчально-виховного процесу» [6, с.5].

Разом з тим, моделювання у педагогіці, – порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, – має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо.

Враховуючи міркування Є.О.Лодатка [4], можна відзначити, що дослідження педагогічних явищ (об'єктів і процесів) відбувається не безпосередньо, а через моделювання і в процесі моделювання, що дозволяє виокремлювати з сукупності характеристик педагогічного явища поодинокі характеристики і досліджувати їх із застосуванням відомих чи спеціально розроблених методик.

Моделювання в педагогіці, на думку В.Міхеєва, має декілька аспектів застосування:

- *гносеологічний*, у якому модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища;
- *загальнометодологічний*, який дозволяє оцінювати зв'язки і відношення між характеристиками стану різних елементів навчально-виховного процесу на різних рівнях їх опису і вивчення;
- *психологічний*, який дозволяє вести опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності та виявляти на цій основі психолого-педагогічні закономірності [6, с.8].

Кожен з названих аспектів моделювання дозволяє формалізувати для вивчення, змістовної й технологічної інтерпретації та розробки механізмів керування (впливу) на якісно різні «сторони» педагогічного явища (об'єкту чи процесу).

Важливим аспектом моделювання у педагогіці є питання моделювання професійної діяльності. Так, Р.М.Серветник [9, с.16] під *моделюванням професійної діяльності* розуміє створення умов, за яких студенти в процесі навчання розв'язують комплексні завдання, спрямовані на формування їх інтелектуальних і практичних умінь та навичок, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності.

Основними принципами такого моделювання є принцип завершеності тієї чи іншої форми діяльності; принцип узагальненості

завдань (формування професійного мислення); принцип підпорядкованості теоретичного навчального матеріалу змісту типових професійних завдань (поєднання теоретичного і практичного навчання); принцип забезпечення формування самостійності слухачів в організації навчальної діяльності, як продуктивної діяльності.

Моделювання діяльності менеджера освіти слід розглядати як специфічну форму доцільного перетворення поведінки підлеглих з урахуванням можливості гармонійного поєднання їх інтересів із системою інтересів суб'єктів, зацікавлених в існуванні виробничої організації.

У практичній діяльності менеджера освіти моделювання посідає особливо важливе місце, тому що командна інформація, яка надходить від нього, оформлюється передусім як модель, тобто як система взаємопов'язаних параметрів, що виражають сутність управлінського рішення. Моделювання у школі може бути застосовано як до суб'єктів, так і до об'єктів управління. За допомогою моделі можна зобразити систему комунікацій учителя в педагогічному колективі, основних видів його діяльності в рамках навчально-виховного процесу, структури управління школою.

Моделювання педагогічних процесів здійснюється за такими етапами:

- визначення мети розв'язування педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- вичленування основних компонентів педагогічної системи, які становлять її суть;
- виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи;
- трансформація компонентів системи в одиниці абстрактної мови (символи);
- вибір способів зображення моделі та її побудова [12, с.80].

І нарешті, тільки практичний досвід управління за моделлю дає можливість менеджеру освіти реалізувати такі управлінські вміння:

- вивчати, аналізувати та оцінювати наявні дані свого навчального закладу;
- виділяти головні та другорядні суперечності і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними;
- визначати мету, ієрархію завдань, засоби та шляхи їх розв'язання, враховуючи можливі наслідки взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу;
- планувати перебіг педагогічних взаємостосунків учасників відповідно до запропонованої ідеї;

- оцінювати виконані рішення, порівнюючи їх з наявними результатами;
- коригувати управлінський вплив на розвиток педагогічного процесу стосовно створеної моделі [12, с.82].

Виділення головної ідеї в досвіді з наступним описом його складових, що забезпечують досягнення запланованого результату, для менеджера освіти є вкрай важливим моментом. Саме так можна надати управлінській діяльності статусу системи, конкретної технології.

Важливими чинником вдосконалення функціонування освітнього менеджменту є використання різноманітних технік, технологій, форм та методів моделювання діяльності менеджера освіти, зокрема:

- прогнозування в структурі діяльності менеджера освіти;
- метод аналізу ситуацій (кейс-метод);
- ігрові методи;
- проблемні, творчі, дослідницькі технології.

Під **ефективним прогнозуванням** в структурі діяльності менеджера освіти розуміємо, перш за все, уміння приймати правильне рішення при виборі оптимальної стратегії дій з кількох варіантів. Прогнозування (з грець. prognosis – передбачення) є випереджаючим відображенням дійсності, конкретним науковим дослідженням перспектив певного явища; це – «виявлення вищої форми випереджаючого відображення в процесі мислення як передбачення очікуваного майбутнього на основі урахування динаміки прогнозованого явища» [1, с.17]. Прогнозування в освітній системі є уявним конструюванням майбутнього стану освітньої практики на основі передбачення характеру і соціально-економічних темпів розвитку, прикладом чого може слугувати концепція безперервної освіти.

При прийнятті рішень менеджером освіти прогностичний компонент управління проявляється під час визначення та аналізу варіантів дій (тобто значної кількості описів майбутньої реальності) керівника в певній конкретній ситуації, а також при їх оцінці та виборі найдоцільнішого варіанту розв'язання проблеми для досягнення поставленої мети.

Прогностична модель, створена менеджером, відображає діючу систему управління в майбутньому. За її допомогою можна розширювати знання менеджера про потенційний рівень освітньої організації, зокрема й школи. Досить часто вона «використовується на стратегічному рівні управління організацією» [7, с.138].

Розробка моделі прогнозу (моделі майбутніх результатів), на думку М.Переверзева, Н.Шайденко і Л.Басовського [7], ґрунтується на використанні таких елементів визначення системи: час та обмеження часу, мета та оцінка мети, ймовірність досягнення мети, міра мети, сфера

суспільно корисних цілей, ресурси, ймовірність підтримки цілей, послідовність дій, шляхи досягнення мети, стан зовнішнього середовища.

Метод аналізу ситуацій (кейс-метод) полягає в тому, що майбутнім і діючим менеджерам освіти пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої відображає однозначно не лише деяку практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, необхідних для вирішення даної проблеми. При цьому сама проблема може не мати однозначних рішень.

Створення кейса є творчим процесом, який не піддається повній алгоритмізації, а лише ґрунтується на розумінні поняття кейс, накопиченні інформації і творчій рефлексії. При цьому показниками творчого підходу виступають такі найважливіші риси, що характеризують поняття власне творчості, а саме: принципова новизна, оригінальність вирішення завдання, відхід від традиції; плюрастичний характер пізнавального процесу, побудова декількох пошукових полів, кількісне і якісне багатство і складність явищ, що досліджуються, а також методологічний плюралізм, за яким результати досягаються різними методами; поєднання у творчому процесі генерування і кумуляції, елімінації і неогенезу; домінування у пізнавальному процесі латерального мислення (від лат. *lateralis* (боковий) – у даному випадку ми маємо справу не стільки з дивергентним мисленням, скільки з його інтуїтивним аспектом), яке відрізняється від вертикального мислення (когерентного мислення в його логічному аспекті) і ґрунтується на інтуїції, образі, асоціації, почутті тощо [11].

Побудова кейса детермінована дидактикою, вимогами системи освіти, сучасними змінами, що впливають на об'єкт дослідження, творчими здібностями того, хто розробляє кейс. У залежності від цих впливів створення кейса містить такі етапи: формування дидактичних цілей кейса; побудова програмної карти кейса; пошуки інституційної системи; збір інформації в інституціональній системі; побудова чи вибір моделі ситуації; вибір жанру кейса; написання тексту кейса; діагностики правильності і ефективності кейса; підготовка остаточного варіанту кейса; запровадження кейса в практику навчання.

Якщо виходити з концептуальних позицій, то кейс-метод, порівняно з іншими методами навчання, виокремлює такі поняття: 1) *ситуація*; 2) *власне кейс як модель ситуації*; 3) *аналіз ситуації (як метод активного навчання)* [8, с.92].

У процесі аналізу ситуацій доводиться вирішувати такі завдання:

1. Здійснення проблемного структурування, що передбачає виокремлення комплексу проблем ситуації, їх типології, характеристик, наслідків, шляхів вирішення (*проблемний аналіз*).

2. Визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодію з внутрішнім і оточуючим середовищем (*системний аналіз*).

3. Виявлення причин, що призвели до виникнення даної ситуації і наслідків її розгортання (*причинно-наслідковий аналіз*).

4. Діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання і оптимізація (*праксеологічний аналіз*).

5. Побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, діючих осіб (*аксіологічний аналіз*).

6. Підготовка передбачень відносно ймовірного, потенційного й бажаного майбутнього (*прогностичний аналіз*).

7. Вироблення рекомендацій щодо поведінки осіб, які діють в ситуації (*рекомендаційний аналіз*).

8. Розробка програм діяльності в даній ситуації (*програмно-цільовий аналіз*).

Важливо, що конкретний кейс може обмежитись постановкою лише деяких аналітичних завдань. Поряд з цим специфіка певних навчальних курсів може вимагати додаткові різновиди аналізу, як наприклад: соціологічний, політологічний, психологічний, педагогічний, економічний, маркетинговий, управлінський тощо.

Сутність кейс-методу полягає в тому, щоб виробити у керівника навички поведінки у конфліктній ситуації, а також здатність приймати рішення [13].

Високим рівнем активності з боку менеджерів освіти характеризуються використання проблемних, творчих, дослідницьких та ігрових технологій та методів. Від традиційних вони відрізняються не лише методикою викладання, а й високою ефективністю навчального процесу, оскільки дають змогу розвивати у менеджерів спеціальні навички (здатність до соціальної інтеграції та компромісів, вміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти тощо), підвищувати їх мотивацію та самосвідомість, закріплювати теоретичні знання на практиці.

Ігрові методи дедалі ширше застосовують у процесі моделювання діяльності менеджера освіти. Їх ефективність базується на інтенсивності передання інформації, можливості розвитку самостійності, оволодінні навичками застосування професійних знань та вмінь.

Специфічна мета *ділової гри* – підготувати учасників до вирішення складних виробничих проблем шляхом застосування конкретних альтернативних дій. У ході ділової гри слухачі в спеціально змодельованих умовах вчаться оперативно аналізувати можливі виробничі ситуації, приймати оптимальні рішення, вести пошук недоліків на основі певних параметрів, обирати найдоцільніший

технологічний процес тощо. Ділові ігри проводять зазвичай з використанням спеціальної техніки або тренажерів.

Основними ознаками ділової гри є: моделювання професійної діяльності керівників і фахівців; спільна мета колективів, які беруть участь у грі; наявність ролей і розподіл їх між учасниками гри; відмінність інтересів учасників.

Метод передбачає прийняття та реалізацію певної послідовності рішень, кожне з яких залежить від рішення, прийнятого на попередньому етапі. Крім того, етапи можуть повторюватися, причому на кожному з них можливі досить складні поєднання різних рішень.

До ігрових методів навчання відносять також *рольові та управлінські ігри*, під час яких потрібно приймати рішення у взаємодії з іншими слухачами. Такі ігри характеризуються значним емоційним впливом на учасників, сприяють формуванню та розвитку вміння спілкуватися, розвивають навички взаємодопомоги. Роль викладача багатопланова: до початку гри він – інструктор, який пояснює зміст, порядок та правила гри; у процесі гри – консультант; під час підбиття підсумків – головний суддя і керівник.

Рольові та управлінські ігри значно простіші й доступніші, ніж ділові, як щодо підготовки, так і щодо проведення.

Рольова гра може відбуватися у двох формах: учасник імпровізує свою роль (наприклад, у ситуації працевлаштування на роботу); тренер (викладач) роздає учасникам описи ролей. Учасники можуть розіграти гру ще раз, помінявшись ролями.

У разі групової роботи спочатку викладач проводить навчальну бесіду для всіх учасників. Потім гра триває в невеликих групах. На заключному етапі кожна група представляє результати своєї роботи на загальне обговорення. Таким чином, групова робота передбачає активність кожного учасника.

«Трудове середовище» – це освітня технологія, що передбачає імітацію діяльності реального закладу освіти. Переваги цієї технології порівняно з іншими такі:

- імітується реальний навчально-виховний процес з максимальним наближенням до умов оточуючого середовища і ринку праці;
- в учасників з'являється можливість практичного відпрацювання своїх знань із широкого спектра дисциплін;
- учасники отримують значний практичний досвід, не піддаючись реальним ризикам.

Проблемні ситуації розробляють таким чином, щоб менеджери освіти:

- опинилися в умовах необхідності практичного використання набутих знань та вмінь;

- мали змогу з'ясувати суперечності між теоретично можливим шляхом вирішення завдання і його практичною нездійсненністю чи недоцільністю;

- змушені були вибирати правильне рішення з кількох запропонованих;

- усвідомили, що наявних у них знань і вмінь недостатньо для виконання поставленого завдання.

Проблемний спосіб навчання передбачає такі етапи подання інформації:

- підготовка проблеми і розкриття основних протиріч, що виникають у процесі її вирішення;

- формування гіпотез, їх обговорення, наведення теоретичних міркувань і експериментально одержаних даних на їх підтвердження чи спростування;

- знаходження правильної гіпотези, обґрунтування її за допомогою теоретичних аргументів або експериментальних даних.

Проблемний спосіб навчання доцільно використовувати для розгляду базових питань навчальної програми.

Проектна діяльність – це навчання, максимально наближене до умов діяльності закладу освіти. Учасники об'єднуються в невеликі групи для вирішення поставленої проблеми. Вони самі розподіляють між собою роботу, спільно планують представлення результатів – усе як у закладах освіти. Порівняно з іншими цей метод має низку очевидних переваг, оскільки учасники сприймають навчання як реальний процес – можуть мобілізувати свої ресурси, запропонувати оригінальне вирішення проблеми, обмінятися досвідом, навчатись одне в одного.

Висновок. Можна стверджувати, що управління освітніми процесами за власною моделлю відкриває для менеджера освіти можливість розв'язання проблеми переходу з одного рівня функціонування на інший, з однієї філософії управління на іншу. Педагогічний досвід, а сьогодні й управлінський, завжди були і є невичерпним джерелом розвитку педагогічної науки, а їх технологізація розкриває для вчителів, управлінців можливість одним тиражувати, а іншим запозичувати продуктивні системи (технології), де до мінімуму зведені розходження між загальними управлінськими теоріями, які пропагуються, і конкретними, апробованими на практиці. А вміння дотримуватися рекомендованих зразків і технологічної дисципліни – це одне з найважливіших досягнень у підвищенні професійної культури викладачів. Тому, визначені нами технології організації моделювання управлінської діяльності менеджера освіти є актуальними та мають усі підстави для їх реалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник / Карамушка Л.М. – К.: ІЗМН, 1997. – 180 с.
2. Клиланд Д., Кинг В. Системный анализ и целевое управление. – М., 1974.
3. Кудринская Л.А. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учеб. пособие / Л. А. Кудринская. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2010. – 124 с.
4. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку // Електронний журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – №1. – 2010.
5. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. – М.: Дело, 1993. – 701 с.
6. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: КомКнига, 2006. – 200 с.
7. Перверзев М.П., Шайденко Н.А., Басовский Л.Е. Менеджмент: Учебник. – Москва: ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
8. Пилипчук В. Підготовка майбутніх директорів до прийняття управлінського рішення за допомогою кейс-методу // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №6. – С. 92-96.
9. Серветник Р.М. Педагогічне моделювання як проблема // Військова освіта: Зб. наук. пр. – К.: Наук.-метод. центр військової освіти МО України, 2004. – №1(13). – С. 12-19.
10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. – М.: Пед. общество России, 1999. – 429 с.
11. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
12. Соколенко Т. Моделювання в управлінні: цілеспрямована організація педагогічної діяльності // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. праць. – Вип. XLIX / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2009. – С.76-82.
13. Федоров Г. Системний підхід до моделювання управлінської діяльності керівника сучасного навчального закладу // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 6. – С. 75-84

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Семез Андрій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, доктор філософії.

Коло наукових інтересів: проблеми соціально-професійної адаптації молодого вчителя, менеджмент в освіті, моделювання діяльності фахівця.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ

Ігор СПІНУЛ (Кіровоград)

У статті розглянуто теоретичні аспекти розуміння сутності професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. На основі аналізу праць науковців з проблем компетентної освіти автор робить спробу визначити структурні компоненти досліджуваного поняття.

В статье рассмотрены теоретические аспекты понимания сущности профессиональной компетентности будущего учителя хореографии. На основе анализа трудов ученых по проблемам компетентного образования автор делает попытку определить структурные компоненты исследуемого понятия.

Ключові слова: компетентність, компетенції, професійна компетентність, професійна компетентність майбутнього вчителя хореографії.

Активні соціальні процеси, які відбуваються в Україні, реорганізація національної системи освіти на зразок європейської моделі передбачають

модернізацію вітчизняного освітнього простору, переосмислення його теоретико-методологічних засад. Використовування компетентнісного підходу у вищій педагогічній школі є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти. Як зазначає І.Зязюн, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [5, с.13].

У педагогічній літературі правомірно визнається пріоритет компетентності як однієї з головних характеристик особистості вчителя хореографії поряд із гуманізмом, демократизмом, духовною культурою, комунікативністю, організаторським талантом. Процес підготовки вчителя хореографії в умовах вищого педагогічного навчального закладу необхідно спрямовувати на формування особистості фахівця нового покоління, який має поєднувати в собі високий професіоналізм фахівця-хореографа, педагога-вихователя та менеджера; добре орієнтуватися у психології вихованців; володіти мистецтвом керівництва хореографічним колективом, що й обумовлює необхідність формування його багатофункціональної професійної компетентності.

Водночас в сучасній системі підготовки майбутніх педагогів-хореографів у вищих навчальних закладах, існують значні протиріччя між зазначеними вимогами та наявним рівнем спрямованості, науково-методичного забезпечення та результативності процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії.

Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці таких українських науковців як Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, С.А. Раков, О.Я. Савченко та інших, а також російських В.А. Адольфа, Є.В. Бондаревської, І.А. Зимньої, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, А.П. Тряпициної та інших. Для нашого дослідження значимі результати наукових пошуків щодо формування фахових компетентностей вчителів мистецьких дисциплін (О. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Масол та ін.); особливостей професійної підготовки хореографа в системі вищої гуманітарної освіти (С. Забрєдовський, С. Легка, О. Таранцева та ін.); специфіки хореографічної діяльності (К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк, Т. Пуртова, О. Отич та ін.); теорії та методики хореографічної роботи з дітьми (Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова, Т. Ткаченко, Л. Цветкова, О. Мартиненко та ін.). Разом із тим, проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії розглядалася здебільшого опосередковано.

Мета статті полягає у розробці концептуальних засад компетентної підготовки майбутнього вчителя хореографії та в обґрунтуванні

основних підходів до формування цієї інтегрованої якості. Завданням статті є окреслення необхідних для вчителя-хореографа знань, умінь, практичних навичок та особистісних якостей, які мають забезпечити високий рівень педагогічної діяльності.

Зарубіжні та вітчизняні науковці відзначають, що набуття людиною знань, умінь і навичок, спрямованих на удосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу [9]. Ось чому важливим є усвідомлення самого поняття «компетентності», а також розуміння, які саме компетенції і як необхідно формувати у майбутнього вчителя хореографії.

Сучасна науково-педагогічна література містить достатню кількість інформації, яка спрямована на пояснення суті компетентісно орієнтованого навчання. Найбільш часто вживаними термінами є «компетенція», «компетентність», «компетентний». Розглянемо як трактують ці поняття науковці.

Їх диференціюють відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський. Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [6, с.9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Поглиблює розуміння зазначених понять російських учених про так званих «дві освіти»: перша – та, що представлена в навчальних програмах та підручниках і підлягає обов'язковому засвоєнню й контролю; друга – свого роду «прихована освіта», тобто певні досягнення, результати, які «сприяють формуванню компетентності, особистісного досвіду й інших показників освіченості» [1, с.10] (вони не обмежуються певним набором знань та умінь). У зв'язку з цим пропонується новий підхід до модернізації освіти – на компетентнісній основі. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який «не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій» [1, с.10].

Таким чином, якщо компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то компетентність розглядається нами як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента.

На думку багатьох науковців, зокрема – І.Зимньої [4], І.Зязюна [5], В.Краєвського [6], О.Овчарук [9], А.Хуторського [10] та ін. становлення у останній чверті ХХ століття суспільства «глобальної компетентності»

зумовило перехід від парадигми «освіта на все життя» до парадигми «освіта впродовж життя», нові вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів, зміну пріоритетів вищої освіти від першочергового формування у майбутніх фахівців фундаментальних наукових знань до розвитку у них умінь і навичок самоосвіти та готовності до самостійного відшукування та засвоєння необхідної інформації. Врахування ідей згаданих науковців дозволяє вважати, що компетентнісний підхід є основою для оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя хореографії, зумовлює розгляд професійної компетентності як складного утворення, ключової характеристики особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, що забезпечує його функціональну готовність до здійснення хореографічно-педагогічної діяльності в навчально-виховних закладах.

Специфіка інтерпретації категорії «професійна компетентність», на думку дослідників, визначається як змістом поняття «компетентність» так і специфікою педагогічної діяльності, як певного виду професійної діяльності вчителя хореографії. Зокрема Є.Бондаревська пов'язує феномен педагогічної компетентності з поняттям «педагогічна культура», розглядає його як базовий компонент, який сприяє формуванню фахівця високої культури, а не «ремісника в освіті» [2].

Аналізуючи різні аспекти професійної компетентності А.Маркова [7] визначає її характеристики:

- компетентність не ототожнюється з освіченістю людини;
- компетентність – це поєднання психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно та відповідально;
- основою для висновків про компетентність людини є оцінка кінцевого результату діяльності;
- компетентність є характеристикою окремої людини і проявляється у результатах її діяльності.

Т.Браже інтерпретує професійну компетентність як систему, що включає аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного і особистісного порядку. Дослідниця вважає, що професійна компетентність людей, що працюють в системі «людина – людина» (викладачі, вчителі), визначається не тільки базовими (науковими) знаннями і умінями, але і ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, розумінням себе і свого місця у світі, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цього списку додається володіння методикою викладання предмету; здатність розуміти і впливати на духовний світ своїх вихованців; пошана до них; професійно значущі особисті якості. Відсутність хоч би одного з компонентів, на думку Т.Браже, руйнує всю

систему і зменшує ефективність діяльності педагога. Отже, виділяються такі показники досліджуваного поняття, як володіння професійними знаннями і вміннями, ціннісні орієнтації в соціумі, культура, що виявляється в мові, стилі спілкування, відношенні викладача до себе, своєї практичної діяльності [3].

У цьому контексті, на нашу думку, цілком обґрунтованим є висновок, що професійна компетентність майбутнього вчителя хореографії змістовно має містити не тільки знання, вміння, когнітивні компетенції, але й передбачає інтеріоризацію ним ціннісного ставлення до хореографічно-педагогічної діяльності в освітньо-виховних закладах, формування позитивної мотивації, зразків творчої та комунікативної діяльності у професійному та соціокультурному середовищах.

І. Зязюн [5] розглядає поняття професійної компетентності вчителя у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: вміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, вміння співпрацювати, володіння технікою мовлення тощо.

Узагальнюючи вищеназвані підходи ми вважаємо за можливе обґрунтувати власне визначення професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії, розглядаючи її як інтегроване утворення у цілісній професійній структурі особистості студента, що є одним із проявів його професійного розвитку та професійно-педагогічної культури, показником сформованості професійно необхідних якостей і характеристик на засадах системи психолого-педагогічних та фахових знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення хореографічно-педагогічної діяльності, забезпечують високий рівень самоорганізації та професійної самореалізації.

У науці відомі спроби структурувати професійну компетентність майбутніх фахівців, хоча одностайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність – це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [1]; інші у її структурі виділяють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [9, С. 34-46]; зарубіжні дослідники переважно визначають три основних елементи в компетентній освіті – знання, вміння і навички, цінності (ставлення) [9, с.17]; експерти програми «DeSeCo» вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальні ставлення і

практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння [9, с.10].

М. Михаськова [8], аналізуючи у своєму дисертаційному дослідженні різні підходи до розкриття поняття «компетентність», дійшла висновку, що всі характеристики компетентності майбутнього вчителя музики можна віднести до трьох компонентів: когнітивного; практично-творчого; ціннісно-орієнтаційного.

Спираючись на запропоновану структуру компетентності майбутнього вчителя музики, окреслимо основні складові професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії.

Важливе місце займають знання, які є основою *когнітивного компоненту* професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. І ми ці знання умовно розділяємо на два типи: психолого-педагогічні та фахові. *Психолого-педагогічні* відображають: знання теорії та методики виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів; знання методики організації роботи з дитячим хореографічним колективом; знання психології танцювальних та музичних здібностей людини; знання особливостей вікового фізіологічного розвитку дітей; знання теорії та методики викладання хореографічних дисциплін та знання того, як зробити сам процес виховання та хореографічну діяльність провідними способами розвитку особистості; знання соціально-психологічних особливостей у сфері педагогічного спілкування тощо. *Фахові* відображають: знання найбільш загальних тенденцій розвитку світового та національного хореографічного, драматичного, образотворчого мистецтва; знання особливостей сучасної пластично-рухової мови; знання методології хореографічної діяльності й закономірностей композиційної будови танцю; знання біографічних відомостей життя та творчості видатних хореографів, балетмейстерів і виконавців; знання історії створення значущих для розвитку мистецтва хореографічних постановок; елементарні знання теорії музики тощо.

До складу *практично-творчого компоненту* професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії включено педагогічні та хореографічно виконавські уміння і навички, до яких можуть бути віднесені сформованість і відпрацьованість різних видів танцювальної техніки, артистизм, володіння процесом виконання, вміння перевтілюватись та передавати художні образи, навички хореографічної імпровізації.

Отже, окреслимо виконавсько-педагогічні вміння, необхідні вчителю хореографії: творчо проводити заняття хореографії у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи; загальнопедагогічні вміння (комунікативні,

проектувальні, конструктивні, акторські й режисерські, логіко-професійні, методичні, дидактичні, організаційні); здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми; самостійно добирати танцювальний та музичний матеріал до занять; сприймати, інтерпретувати та виразно виконувати танцювальні рухи; аналізувати структуру та принципи побудови хореографічних постановок; визначати на слух стилі, жанри та форми музичного матеріалу; аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів; критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності; творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї.

У контексті впровадження «компетентнісного підходу» та методологічної переорієнтації змісту мистецьких дисциплін постає питання щодо розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. У педагогічній літературі ціннісні орієнтації розглядаються як відносно стійка система фіксованих установок особистості, зумовлена певними цінностями, яка виявляється в здатності суб'єкта до цілісного усвідомлення й адекватного переживання явищ дійсності й мистецтва, готовності до вибіркової оцінної діяльності в будь-якій сфері. Певна кількість дослідників вважає, що саме навчальний процес закладає ціннісно-мотиваційні основи професійно-педагогічної діяльності вчителя та розглядає мотивацію як психологічну реальність (ціннісні орієнтації, потреби, мотиви), реалізовану в навчанні. Тому ціннісно-орієнтаційний компонент визначається не тільки з позицій об'єктивно-ідеальних норм, необхідних учителю, але й з позицій реального навчального процесу.

На нашу думку, основу *ціннісно-орієнтаційного* компонента професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії становлять інтериоризовані педагогічні цінності (загальнолюдські гуманістичні цінності; цінності, що пов'язані із самоствердженням, самовдосконаленням та самореалізацією у суспільстві й професійній субкультурі тощо), що має свідчити про сприйняття особистістю означених цінностей та сформованість на їхній основі ієрархії потреб та ціннісних орієнтацій, що зумовлюють активність та спрямованість особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Також важливу роль відіграє особистісне ставлення майбутніх учителів-хореографів до танцю і процесу його пізнання, постає питання необхідності виявлення кожним індивідом особистісного сенсу хореографічного твору.

Висновки. Професійна компетентність вчителя хореографії розглядається нами як інтегроване утворення у цілісній професійній структурі особистості студента, що є одним із проявів його професійного розвитку та професійно-педагогічної культури, показником

сформованості професійно необхідних якостей і характеристик на засадах системи психолого-педагогічних та фахових знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ хореографічного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей, що зумовлюють необхідний рівень готовності до здійснення хореографічно-педагогічної діяльності, забезпечують високий рівень самоорганізації та професійної самореалізації. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя-хореографа складається з трьох компонентів: когнітивного, практично-творчого, ціннісно-орієнтаційного.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.

Пріоритетним напрямком подальших досліджень вважаємо розгляд питання формування професійної компетентності майбутніх вчителів хореографії у процесі професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000. – 352 с.
3. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя. // Педагогика.– 1993.– № 2.– С. 70.
4. Зимняя И. Ключевые компетентности. – Высшее образование. – 2003. – №5.
5. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
8. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 234 с.
9. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. – Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Спінул Ігор Васильович – доцент кафедри хореографії Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.

ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОБЛАСТІ ГІМНАСТИКИ

Олексій СТАСЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена висвітленню теоретичних основ підготовки майбутніх учителів фізичної культури з гімнастики та методики її викладання, визначено та обґрунтовано показники методичної майстерності даного виду діяльності.

Статья посвящена высветлению теоретических основ подготовки будущих учителей физической культуры с гимнастики и методики её преподавания, определено и обосновано показатели методического мастерства данного вида деятельности.

Ключові слова: методична майстерність, гімнастика, майбутні учителі фізичної культури.

Постановка проблеми. Сучасна професійна підготовка учителя фізичної культури є досить детермінованою системою, що зорієнтована на типологізований підхід у навчанні студентів. У зв'язку з цим індивідуальні здібності майбутнього фахівця не одержують належного розвитку за весь період навчання на факультеті фізичного виховання. У зв'язку з цим виникає необхідність розробка концепції організації професійної підготовки як керованої педагогічної системи. Теоретико-методичною основою функціонування даної системи слід вважати принцип диференційно-інтегральних оптимумів у розвитку педагогічних здібностей, що передбачає об'єктивну інформацію про вихідний рівень можливостей студентів та динаміку їхнього розвитку в процесі навчання у педагогічному навчальному закладі [5, с.23].

Одним з найважливіших завдань підготовки учителя фізичної культури є розвиток його професійних здібностей до рівня педагогічної майстерності. Характеризуючи функції професійної майстерності учителя фізичної культури значним фактором є рівень володіння спеціальними теоретичними знаннями й методичними уміннями, а також достатньо високою руховою активністю (технічною і спеціальною фізичною підготовленістю) [3, с.20].

Важливою умовою успіху в підготовці педагогічних кадрів є вивчення й розвиток загальних і головним чином професійних здібностей майбутнього фахівця в галузі фізичної культури та спорту. Під педагогічними здібностями розуміється виявлення загальних якостей у педагогічній роботі, що відповідають вимогам праці вчителя й дозволяють повністю оволодіти професійною діяльністю й досягти у ній вагомих результатів.

Програмою курсу гімнастики передбачено вивчення студентами факультету фізичного виховання педагогічного університету історії, теорії і методики викладання гімнастики, оволодіння технікою основних

гімнастичних вправ, набуття необхідних знань, умінь та навичок для самостійної педагогічної й організаційної роботи в школі і позашкільних дитячих закладах та в самодіяльному фізкультурному русі [7, с.4].

Для успішного формування у студентів професійно-педагогічних умінь та навичок навчання окремих гімнастичних вправ, проведення уроку, озброєння організаційно-методичними знаннями й уміннями, підготовку суддів та громадсько-фізкультурних кадрів, набуття практичних навичок складання програмно-методичної і суддівської документації, методів організації й проведення науково-дослідної роботи майбутній вчитель фізичної культури має оволодіти певною методичною майстерністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гімнастика – один із основних предметів, які вивчаються у навчальних закладах, що готують викладачів фізичної культури і тренерів з різних видів спорту. Добре володіти всім курсом гімнастики необхідно кожному викладачу фізичного виховання, тренеру незалежно від виду спорту, яким він займається зі своїми учнями. Немає, мабуть, жодного виду де б не застосовувалися гімнастичні вправи як засіб загальної і спеціальної фізичної підготовки, або вправи, що сприяють, допомагають освоїти техніку основних рухів даного виду спорту [6, с.18].

Методична майстерність учителя фізичної культури (педагога-тренера) в області гімнастики є складовою частиною педагогічної майстерності спортивного педагога, що являє собою „синтез розвиненого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, які у сукупності з якостями особистості вчителя дозволяють успішно вирішувати найважливіші навчально-виховні завдання” [1, с.421].

Як зазначає Б.М. Шиян „в основі педагогічної майстерності вчителя фізичної культури лежать знання предмета викладання (фізична культура) та його методики, і дуже важливо, щоби кожен студент усвідомив, що найсуттєвішим у методиці є рівень індивідуальної майстерності педагога. Через його діяльність методика і віддзеркалюється в конкретних досягненнях учнів” [8, с.204].

За твердженням І.А. Зязюна „майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ми прагнемо усвідомити витоки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що

забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [4, с.30].

Курс гімнастики є невід’ємною складовою частиною підготовки майбутнього вчителя фізичної культури і забезпечує не тільки засвоєння студентами комплексу спеціальних знань теоретичного й практичного характеру, а й використання її специфічних засобів та методів з метою позитивного впливу на функції організму; розвиток рухових, психічних і особистісних якостей студентів, формування рухових умінь та навичок [2, с.10].

Аналіз наукової літератури показує, що підготовка вчителя фізичної культури вимагає насамперед професійно-значущих знань, умінь та навичок, а також належних якостей особистості. Важливою ознакою якості підготовки майбутнього фахівця, а саме, специфіки викладання гімнастики є його методична майстерність, вагомий внесок у становлення якої необхідно приділяти під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Формування цілей статті. Мету означеної статті ми вбачаємо в теоретико-методичному обґрунтуванні показників оцінки методичної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури в області гімнастики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка педагогічного процесу, його структура і зміст виступають в якості спонукальних наслідків виявлення фахівця, котрий реалізовує на практиці функції ефективного розвитку, навчання та виховання учнів. Методична майстерність є досить складною системою, що містить наступні компоненти (рис. 1).



Рис. 1. Відображення компонентів методичної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в області гімнастики

Методична підготовленість вчителя в області гімнастики характеризується його умінням раціонально використовувати систему засобів (слово, гімнастичні вправи, музичний супровід, умови в яких проводиться заняття), методів і методичних прийомів для вирішення

оздоровчих, освітніх, виховних і спортивних завдань в навчально-тренувальному процесі. Його майстерність характеризується наступними показниками:

1. Певним відношенням до власної професійної діяльності, що ґрунтується на належній теоретичній, методичній та практичній підготовленості в області гімнастики, а також умінні формувати в учнів глибоко усвідомлене й активне відношення до занять. Рівень сформованості такого відношення визначається: по інтересу проявленому учнями до занять, їхніх взаємовідносинах з учителем, точності й оперативності виконання команд та розпоряджень вчителя, відвідуваності занять і поточній успішності, а також бажанням тренуватись в шкільній секції з гімнастики та приймати участь в змаганнях або суддівстві.

2. Уміння учителя переконувати учнів в безмежних можливостях засобів і методів гімнастики для зміцнення здоров'я, підвищенні фізичної й розумової працездатності, вихованні особистісних якостей, розвитку здібностей, що необхідні для навчання праці й спорту. Здібність учителя формувати в учнів стійке переконання в необхідності цінувати власне здоров'я, попередження шкідливих звичок та захоплень, прививати бажання до систематичних занять фізичною культурою і спортом та ведення здорового способу життя.

3. Наявністю умінь педагога спілкуватись з батьками школярів: розділяти з ними власні враження стосовно здібностей вихованців, навчанням та вихованням, інтересами й життєвими уподобаннями їхніх дітей; отримувати від батьків інформацію, яка необхідна для індивідуалізації навчально-виховного процесу стосовно кожного учня.

4. Систематичним вивченням здібностей учнів, необхідних їм в навчанні, заняттях з обраного виду спорту, а також в оволодінні обраною майбутньою професією.

Методична майстерність вчителя найбільш виражено проявляється під час організації та проведення уроків гімнастики.

Перед уроком важливе значення має бадьорий, впевнений настрій учителя, оснований на належній попередній організації, доцільній методиці його проведення. Обов'язковим має бути: своєчасна підготовка спортивного залу (провітрювання, вологе прибирання і т. п.); перевірка справності гімнастичних снарядів; інструктаж помічників, навчання їх правил страхування і допомоги під час виконання нових вправ.

В процесі уроку методична майстерність учителя фізичної культури проявляється: в чіткому керівництві учнями від початку до його завершення; вдалому виборі способів розміщення дітей в залі і їх переміщення під час виконання вправ в ходьбі і бігу; виборі власного місця в залі для вдалого керівництва навчальним процесом; вмінні

своєчасно виявляти помилки під час виконання вправ і знаходити способи щодо їх виправлення; попередженні та вчасній ліквідації порушень дисципліни; мобілізації учнів на вдале проходження складностей в процесі оволодіння нововивченими вправами; створенні умов для розслаблення, короткочасного відпочинку, заспокоєнню від значних емоційних збуджень; переконливій аргументації вимог, які ставляться до учнів і доведенні їх до точного виконання.

Під час навчання гімнастичним вправам методична майстерність виявляється в умінні: використовувати гімнастичну термінологію; будувати процес навчання на усвідомленні дітьми мети навчальної діяльності; застосовувати в процесі навчання засоби, методи і форми організації занять, що мають наукове обґрунтування; спрямовувати навчання на формування міцних навичок, що базуються на високому рівні розвитку рухових здібностей і досвіді; підбирати рухові завдання у відповідності до можливостей учнів, враховувати їхні індивідуальні особливості; пам'ятати, що навчальний матеріал повинен бути доступним учню за умови витрати ним оптимального зусилля для його засвоєння; створювати уяву про виконання фізичних вправ завдяки різним видам наочності; враховувати наявність системи взаємозалежних завдань, засобів, методів, форм організації занять на кожному етапі навчання руховим діям; будувати процес навчання, із обов'язковим врахуванням змісту попередніх уроків і створюючи базу для засвоєння нового навчального матеріалу на наступних заняттях; поступово ускладнювати вправи, які вивчаються.

При вирішенні оздоровчих завдань методична майстерність проявляється шляхом підбору доступних для виконання і в той же час дещо складних й ефектно-впливових на учнів вправ, способів та прийомів, музичного супроводу, словесного впливу на дітей із врахуванням їхніх індивідуальних особливостей і стану здоров'я. У відповідності з цим потрібно правильно дозувати навантаження на серцево-судинну, дихальну та інші системи організму. Здійснювати систематичний контроль за станом здоров'я, фіксувати його зміни згідно пропущених занять по хворобі, скаргах самих учнів, заявах батьків школярів, свідчень учителів-предметників, шкільного лікаря й враховувати ці зміни в процесі занять.

При вирішенні освітніх завдань методична майстерність учителя визначається його здібністю збагачувати учнів системою сучасних знань в області гімнастики та суміжних з нею дисциплін, формувати у дітей рухові уміння, застосовуючи при цьому інноваційні технології, домогтися глибокого усвідомлення навчального матеріалу і на цій основі стійких переконань щодо важливості занять гімнастикою. Прикладами такого підходу може бути наступне:

1. Пояснення техніки виконання вправ спираючись при цьому на закономірності біомеханіки, анатомії, фізіології й психології.
2. Вивчення більш складних вправ з опорою на теорію пізнання.
3. Системно-структурний підхід до вивчення кожного учня як особистості, його здібностей і можливостей.

При вирішенні виховних завдань методична майстерність учителя проявляється: в науковому підході навчання гімнастичним вправам, умінні застосовувати їх з музичним супроводом, словесним впливом на учнів та умовами в яких проводяться заняття, з метою виховання перш за все усвідомленого й активного відношення до занять гімнастикою; розвитку в учнів вольових якостей, почуття власної гідності, товариства і колективізму; умінні створювати методи й методичні прийоми навчання та виховання, власну техніку виховного впливу на школярів.

В процесі розвитку здібностей в учнів, які займаються гімнастикою методична майстерність учителя характеризується умінням здійснювати аналіз техніки вправ, що вивчаються, визначати вимоги до вихованців, застосовувати засоби і методи гімнастики під час вивчення й розвитку здібностей до даного виду спорту; компенсувати слабо розвинені якості за рахунок більш розвинених інших, завдяки більших зусиль самого учня та методичної майстерності вчителя; здатністю оцінювати початкові можливості дітей та вмінням прогнозувати бажаних займатися гімнастикою зі спортивним напрямком.

Після закінчення уроку методична майстерність учителя виявляється в умінні: аналізувати і критично оцінювати якість проведеного ним уроку, об'єктивно співвідносити, що вдалося виконати із запланованим в конспекті заняття; оцінити власну поведінку, взаємовідносини з учнями, допущенні при цьому помилки й знаходити способи щодо їхньої ліквідації; давати загальну оцінку власне проведеному уроку.

Висновки. Таким чином, аналіз досліджень показує, методична майстерність вчителя фізичної культури пов'язується перш за все з наявністю та рівнем реалізації професійно-значущих знань, умінь, навичок та особистісних якостей, про що свідчить значна кількість публікацій, присвячена цій проблемі. Важливими показниками, які характеризують методичну майстерність, є якість знань, високий рівень розвитку педагогічних умінь, належна спортивно-технічна підготовка, активна участь у громадському житті, любов до дітей та своєї професії. Означені показники дають можливість об'єктивно визначити рівень методичної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в області гімнастики. Методичну майстерність учителя фізичної культури в області гімнастики ми розглядаємо як складову частину педагогічної майстерності спортивного педагога, що виражена у здатності до творчо розвинутого мислення, сформованості професійно-педагогічних знань,

умінь та навичок, які у сукупності з якостями особистості фахівця дозволяють успішно здійснювати навчально-виховний процес, а також залучати до систематичних занять фізичною культурою і спортом якомога більшу кількість школярів.

Безумовно, що методична майстерність студентів факультету фізичного виховання закріплюється і продовжує удосконалюватись після закінчення навчального закладу безпосередньо в процесі практичної діяльності в якості вчителя, педагога-тренера. Основним показником, що характеризує професійну майстерність учителя фізичної культури, є високий рівень здоров'я і фізичної підготовленості його вихованців.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гимнастика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [М.Л. Журавин, О.В. Загрядская, Н.В. Казакевич и др.]; под ред. М.Л. Журавина, Н.К. Меньшикова. – [4-е изд., испр.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 448 с.
2. Жалій А.А. Гімнастика / А.А. Жалій, В.Д. Палига. – К.: Видавниче об'єднання «Вища школа», 1975 – 356 с.
3. Педагогічні основи керівництва професійною підготовкою учителя фізичної культури: навч. посіб. для студ. факультету фіз. культури педінституту / [С.Ю. Балбенко, Ю.Г. Васін, В.Г. Григоренко та ін.]. – Харків: ХДПУ, 1992. – 160 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Теоретические и практические основы профессиональной подготовки учителя физической культуры: Метод. рекомендации / [Григоренко В.Г., Сермеев Б.В., Пристанский В.Н. и др.]. – Донецк, 1990. – 187 с.
6. Худолій О.М. Основи методики викладання гімнастики: [Навч. посібник. У 2-х томах. – 4-е вид., випр. і доп.] / Худолій О.М. – Харків: «ОВС», 2008. – Т. 1. – 408 с: іл.
7. Шерета В.В. Теорія і методика викладання гімнастики: [навч. метод. посібник для студ. пед. ун-ту.] / В.В. Шерета, С.М. Кодацька. – Кіровоград, 2011. – 182 с.
8. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Частина 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стасенко Олексій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: вдосконалення процесу фізичного виховання у навчальних закладах.

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Світлана ТИМЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розглянуто діалогічну взаємодію як одну з педагогічних умов формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

В статье рассматривается диалогическое взаимодействие как одно из педагогических условий формирования коммуникативных умений будущих диспетчеров управления воздушным движением в процессе изучения профессионально ориентированных дисциплин.

Ключові слова: спілкування, міжособистісне спілкування, комунікативні вміння, діалог, діалогічна взаємодія.

Формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним (УПР) рухом є досить складним процесом, результативність якого залежить від створення певних психолого-педагогічних умов.

Сьогодні побудова освітнього процесу неможлива без включення в нього змісту, який би передбачав навчання майбутнього фахівця спілкуванню з урахуванням специфіки професійної діяльності. В умовах демократизації соціальної дійсності та становлення ринкової економіки країні вкрай необхідні спеціалісти, які б володіли розвинутими комунікативними вміннями і навичками. Недоліки комунікативного розвитку впливають на професійне та особистісне зростання спеціаліста.

Слід зазначити, що сьогодні суттєво змінилися вимоги до людини як суб'єкта спілкування та соціально-психологічна ситуація в цілому, адже традиційно комунікативна культура та комунікативна компетентність особистості формувались у процесі оволодіння нормами, правилами, вміннями, які склалися в тих групах, колективах, де людина реалізовувалась. Науково-технічна революція та технологічний прогрес, розширення кола людей, професійна діяльність яких тісно пов'язана зі спілкуванням, проблемність спілкування, спричинена швидкою динамікою сучасного життя з постійним зламом різних стереотипів, включаючи і ті, що стосуються сфери спілкування [8] – все це є поштовхом до розвитку та вдосконалення концептуальних підходів і програм підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування.

Узагальнюючи результати досліджень науковців Братченко С.Л., Горбунової Н.В., Долгополової Н.Ф., Кудрявцевої Г.А., Лівенцової В.А., Мудрик О.В., Рябушко С.О., Тимченко І.І., Черевко В.П. та ін., присвячених проблемі комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів, можна виділити ряд особливостей змісту даної підготовки: комплексність у формуванні комунікативних, інтерактивних, перцептивних умінь; спрямованість на формування гуманістично зорієнтованого спілкування; розвиток психічних властивостей особистості, до яких відносяться: емпатія, потреба у спілкуванні, гнучке та творче мислення, товариськість. Дана система має базуватися на наступних положеннях: дотримання принципів демократизму, гуманізму та діалогізму взаємодії в процесі формування комунікативної культури; орієнтація процесу методичної та педагогічної підготовки на формування комунікативної культури у викладачів; розробка спеціальної літератури; забезпечення навчального процесу необхідними технічними засобами; поєднання теоретичної підготовки із її залученням у практику комунікативної діяльності; регулярне оцінювання студентами своєї комунікативної діяльності; врахування індивідуальних особливостей

студентів у процесі комунікативної підготовки; актуалізація процесів самопізнання та самооцінки; використання форм групової взаємодії та активних методів навчання тощо.

Метою статті є розглянути діалогічну взаємодію як одну з педагогічних умов формування комунікативних умінь диспетчерів УПР.

Ефективність формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР визначається як зовнішніми, так і внутрішніми умовами діяльності. До зовнішніх ми відносимо професійну компетенцію викладачів професійно орієнтованих дисциплін, активізацію різних видів діяльності студентів, створення сприятливої атмосфери для спілкування на заняттях із професійно орієнтованих дисциплін. Внутрішні умови – це особистісні установки самих майбутніх диспетчерів УПР. Вони мають усвідомлювати необхідність формування установки на розвиток комунікативних умінь для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності. Дана установка визначається систематичністю, цілеспрямованістю в опануванні фахових знань і навичок, усвідомленням ролі комунікативних умінь та бажанням стати професіоналом.

Формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР визначається низкою педагогічних чинників, особливе місце серед яких належить діалогічній взаємодії.

Філософський словник дає визначення поняттю “взаємодія” як “процесу взаємного впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємозумовленість” [11, с. 93].

У психологічній енциклопедії, поняття “взаємодія” розглядається як “процес безпосереднього або опосередкованого впливу об’єктів (суб’єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість та зв’язок” [9, с. 60].

Науковці М. М. Бахтін та М. Бубер є основоположниками діалогічної концепції [1; 4]. М. М. Бахтін розглядає діалог не лише як форму спілкування людей, але і як спосіб їх взаємодії та взаємовпливу. Він вважає, що лише в діалозі різних культур стають зрозумілими особливості кожної культури. М. М. Бахтін наголошує, що в природі самої людини вже закладена її орієнтація на іншу людину, оскільки самопізнання пов’язане з виокремленням себе від навколишнього світу, разом з тим, особистість має навчитися розвивати власну самосвідомість. Вченим приділяється увага проблемі мовленнєвої творчості, оскільки жити, з його точки зору, означає брати участь у діалозі: питати, сприймати, відповідати, погоджуватись, – і саме тому життя виступає “незакінченим діалогом” [1, с. 336-337].

Про вміння викладачів залучати студентів до діалогічної взаємодії наголошував К. М. Левітан. Науковець стверджував, що діалог як форма

міжособистісного спілкування є ефективним засобом встановлення відносин партнерства; “засобом об’єднання індивідуальних зусиль” учасників спілкування, що забезпечує повне взаєморозуміння “між співрозмовниками”. Ми підтримуємо точку зору К. М. Левітана, що в процесі діалогічної взаємодії викладач входить у діалогічний зв’язок зі студентом і робить його своїм співрозмовником [5].

Проблема діалогічної взаємодії розглядається у педагогіці, філософії та психології в єдності з особливостями розвитку особистості, яка в процесі діалогічного спілкування усвідомлює себе як самодостатня особистість у будь-яких ситуація, навчається розуміти інших. Сьогодні відчувається нагальна потреба в такій людській взаємодії, яка при всьому розходженні поглядів, позицій, установок, що розкриваються в думках співрозмовників, базується на принципах співробітництва та співтворчості. Слід відзначити, що опанування студентами правилами діалогічної взаємодії підвищує результативність навчально-виховного процесу. Але студент не завжди спроможний співпрацювати з іншими учасниками навчально-виховного процесу та використовуючи діалог як форму спілкування та навчання.

Діалог у навчанні – це своєрідна форма спілкування з метою реалізації цілей навчання та виховання. Це взаємодія між учасниками педагогічного процесу в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у мовленнєвій формі, під час якої відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються взаємовідносини між ними [6]. Проте ми підтримуємо думку О.О.Бодальова, що діалог – це не стільки форма спілкування, як принцип побудови всього навчально-виховного процесу, де студент є суб’єктом «діалогічного простору», атмосфери психологічного комфорту, яка стимулює самоактивність та самореалізацію особистості. Адже спілкуватися з людиною означає не просто з нею розмовляти, а увійти в її внутрішню ситуацію, зрозуміти її, виявити доброзичливе ставлення, оптимізм, тобто в організації спілкування необхідно виходити не «від себе», а «від іншого» [3].

Безперечним є той факт, що діалогічність навчальної взаємодії забезпечує високий рівень активності особистості, як викладача, так і студента, створює умови для сприятливого емоційного клімату навчання і успішного перебігу соціально-психологічних процесів в студентському колективі, для максимальної орієнтації навчального процесу на індивідуальні та особистісні характеристики студентів, на власну продуктивну діяльність, сприятливий психологічний настрій, який є умовою повноти самої міжособистісної взаємодії, що “перетворює навчальну співпрацю у фактор морального порядку, у фактор розвитку людських взаємин” [7, с.21].

Із аналізу наукових досліджень, присвячених вивченню діалогічного підходу в педагогічному процесі, можна зробити висновок, що діалогічна взаємодія в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін є необхідною умовою підготовки майбутніх диспетчерів УПР до комунікативної діяльності в професійній сфері. Важливість цієї умови визначається багатьма факторами.

По-перше, студенти, наслідуючи способи і прийоми спілкування викладача, можуть переносити їх у майбутню професійну діяльність. З цієї причини, викладач повинен демонструвати високий професіоналізм та інноваційне творче мислення; високу духовну та моральну культуру; принциповість і вимогливість; готовність до прийняття нових рішень; товариськість і комунікабельність; вміння ототожнювати себе з іншими; високу саморегуляцію мовлення; соціальну відповідальність і активність.

По-друге, стиль спілкування викладача впливає на ставлення студентів до навчання, стимулює їх пізнавальну активність. Міжособистісне спілкування в навчальній групі має створювати атмосферу психологічного комфорту, забезпечувати формування позитивного емоційного контакту між викладачем і студентами, сприяти розвитку поваги та довіри, створювати необхідні умови для самостійності студентів та вияву ініціативи у вирішенні поставлених завдань. Викладач повинен володіти високим рівнем комунікативних умінь та дотримуватись норм культурного спілкування. В протилежному випадку це може призвести до виникнення міжособистісних конфліктів, небажання співпрацювати, напруженості у стосунках, зниження успішності тощо.

По-третє, викладач повинен уміти здійснювати взаємодію зі студентом у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії або формі діалогу, так як суб'єкт-суб'єктні способи взаємодії асоціюються з розвитком суб'єкт-суб'єктної та особистісної складових культури.

Організація діалогічного спілкування – одне із основних завдань викладача, який має бути і виконавцем, і творцем навчально-виховного процесу. Існують дві форми діалогу в діалогічних відносинах: внутрішній і зовнішній. Викладач повинен забезпечити відповідні умови для виникнення цих форм діалогу.

Для внутрішнього діалогу при створенні умов викладач може проектувати ситуаційні завдання наступного характеру: вибір рішення з альтернативних; вирішення проблемних (кризових) ситуацій; вирішення завдань невизначеного характеру; висування гіпотез або пропозицій; пошук суджень щодо певного факту. Для створення умов зовнішнього діалогу проектуються: обмін ідеями та поглядами; дискусія; колективна генерація ідей; опонування ідей, пропозицій та доказів; аналіз ідей і гіпотез. Щоб простимулювати зовнішній діалог, заздалегідь

передбачаються ситуації, коли виникають запитання і надається можливість висловити свою точку зору для кожного з учасників діалогічної взаємодії.

Орієнтація на діалогічну взаємодію у формуванні комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР вимагає від викладача дотримання певних вимог, а саме: установка на партнерство у спілкуванні; створення позитивного емоційного мікроклімату в групі за допомогою комунікативної діяльності, уникнення бар'єрів спілкування та стресогенних факторів; врахування рівня знань і умінь студентів; обговорення під час занять різних поглядів на проблеми професійного спілкування диспетчера УПР; здатність до співчуття і співпереживання; евристичний стиль викладання і спілкування зі студентами, що спонукає їх мислити, шукати способи розв'язання суперечностей, робити самостійні висновки; створення невимушеної атмосфери спілкування, тобто вільного обміну думок, відсутність психологічного напруження та тривожності; організація колективної співпраці та взаємодії пошуку компромісу; вміння зрозуміти іншого; вміння слухати і чути партнера; спрямування діалогу як на розв'язування предметних завдань, так і на оптимальне спілкування студентів; реалізація внутрішнього та зовнішнього діалогу кожного студента шляхом педагогічного стимулювання діалогу думок і поглядів особистостей; стимулювання комунікативної активності студентів за допомогою різних форм діалогічної взаємодії.

Гуманістично орієнтована професійна підготовка майбутнього диспетчера УПР є передумовою ефективної професійної діяльності; специфікою такої підготовки є те, що вона будується на засадах діалогічної взаємодії, у центрі якої – особистість з її унікальним ставленням до світу та людей” .

Сьогодні діалогічні технології навчання, які є складовою діалогічної взаємодії, передбачають створення такого комунікативного середовища, яке максимально розширює простір співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні між учасниками навчально-виховного процесу. Органічною його складовою є активність учасників діалогічної взаємодії, при якій активність викладача не повинна домінувати над активністю студентів, тому що завданням педагога є створення умов для розвитку ініціативи тих, хто навчається.

В. Л. Бенін наголошує, що діалогічна взаємодія найбільш ефективно реалізується в особистісно-орієнтованих технологіях, що використовуються в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи. На його думку, саме особистісно-орієнтований підхід дозволяє сприймати особистість студента як позитивного суб'єкта. В.Л.Бенін зауважує, що провідною тактикою спілкування повинно стати

співробітництво, на засадах якого особистісну позицію педагога складає намагання виходити з інтересів та перспектив подальшого розвитку особистості [2, с. 116].

На наш погляд, успішне формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР можливе на основі розробленого у вітчизняній та зарубіжній психології особистісного підходу (О.О. Бодальов, В.М. Мясичев, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, О.Т. Соколова).

Упродовж останніх років у педагогічній психології та практичній педагогіці значно зріс інтерес до особистісного підходу у підготовці майбутніх спеціалістів (В.І. Андреев, І.Д. Бех, Л.М. Деркач, І.О. Зимня, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, В.В. Сериков та ін.) Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвивальним функціям навчання та виховання.

Особистісний підхід забезпечує більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості студента і на цій основі – гармонійний розвиток її внутрішньої, мотиваційно-ціннісної, та зовнішньої, поведінкової, підструктур. Особистісний підхід у педагогіці розглядає кожну особистість як суб'єкт своєї діяльності, здатного цілеспрямовано змінювати об'єктивну дійсність і здійснювати творчий саморозвиток, який визначається її внутрішніми протиріччями, і як цінність, у таких виявах, як розвиток і самоактуалізація особистості, її цінності та смисли, переживання світу тощо.

Сучасна педагогіка і психологія вищої школи акцентує увагу на суб'єкт-суб'єктному підході у навчанні та вихованні зростаючого покоління. Цей підхід пов'язаний із діалогічною взаємодією особистостей на рівноцінній основі. Особистісний діалог рівноправних партнерів спільної діяльності вимагає від його учасників визнання рівнозначності особистостей, що вносять творчий внесок у розвиток єдиної педагогічної системи. Мова йде про створення діалогічної системи, а саме групового об'єкта, який вирішує спільні задачі розвитку її учасників відповідно до цілей кожного з них і спільних завдань для обох, а не про окремого суб'єкта (викладача вищої школи), що “впливає” на інший об'єкт (суб'єкт).

В процесі моделювання ситуацій, рольових ігор студенти набувають нового досвіду за рахунок діалогу, обміну думками. Вони більш успішно спілкуються між собою, більш гнучко реагують на ситуації, які виникають у педагогічному процесі, більш творчо вирішують проблемні моменти у взаєминах з оточенням.

Психологічний клімат стосунків, що створюється у процесі діалогічної взаємодії, орієнтованої на діагностику і корекцію особистості

учасників, будується на проявах осіб у ставленні один до одного довіри, емпатії, взаємоповаги, рівності, безумовної цінності індивідуальності кожного, теплоти, любові, підтримки розвитку позитивного потенціалу суб'єктів спілкування [10, с.29].

Варто зауважити, що з аналізу досвіду педагогічної діяльності представників педагогічної школи, викладачеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Незаперечним є той факт, що лише завдяки безпосередньому спілкуванню студентам можуть передаватися всі знання і практичні вміння викладача. Цілком очевидно, що студенти нерідко переносять ставлення викладача на предмет, який він викладач. На цих стосунках і будується складна й об'ємна піраміда навчання й виховання. Дуже важливо, щоб у навчальному діалозі зберігалася рівність позицій викладача й студента, у процесі якого вони здобувають досвід доцільної взаємодії. Без спілкування не можливе управління навчальною діяльністю студентів, і тому на заняттях в процесі співпраці викладачеві необхідно включати всю групу в обговорення певної проблеми, створюючи штучно цілеспрямовану ситуацію спілкування. У процесі спілкування викладач поглиблює проблему чітко спрямованими запитаннями й, таким чином, вибудовує структуру діалогу. Важливою складовою процесу діалогічної взаємодії є вміння встановлювати контакти із суб'єктами взаємодії за допомогою "продуктивної комунікації", яка має базуватися на взаємоповазі та довірі.

Існує таке поняття, як "принцип діалогічної взаємодії", який є проявом взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємосуперечливості та виражається в різних формах діалогічного спілкування в системі освіти. На думку О. В. Черних, саме в діалогічній взаємодії виявляються "специфічні прояви науково-педагогічної інформації – конкретні знання, особистісні волевиявлення, емоції, потреби, настанови тощо". Він наголошує, що діалогічна взаємодія "підкреслює бачення різних позицій концепцій, поглядів, теорій у толерантній, погодженій формі" [12, с. 31-33]. Наразі зрозуміло, що використання діалогу у навчально-виховному процесі є доцільним, якщо він виступає формою зв'язку педагога та студентів. Для того, щоб організація діалогу на заняттях була успішною, необхідно створити умови, за якими його учасники можуть вільно висловлювати свої думки, порівнювати їх з думками інших студентів, творчо міркувати. Звичайно, це сприяє встановленню особистісної, творчої взаємодії зі студентами, у процесі якої викладач навчається відходити від власних стереотипів авторитарного спілкування, що дозволяє йому досягти взаєморозуміння зі студентами.

На сьогодні професійна орієнтація майбутніх диспетчерів УПР повинна бути направлена не лише на набуття студентами знань, умінь і навичок на фоні загального уявлення про основи сучасного виробництва,

а й на діяльність творчого характеру, яка повинна забезпечувати досить високий рівень інтелектуальної активності студентів. Саме це дозволить погодити навчальні дисципліни на основі діалогічної взаємодії. Адже в умовах сьогодення ставиться мета не лише навчити кожного студента певних трудових операцій та прийомів, сформувати технічно освічену особистість, а в першу чергу – особистість, здатну широко адаптуватися до стрімких змін сучасного суспільства. Це означає необхідність перегляду й оновлення змісту професійно орієнтованих предметів з підготовки майбутніх диспетчерів УПР, зміни позиції викладачів і студентів у спілкуванні, що зумовлює потребу діалогу, дискусій, обміну думками, враженнями, моделювання ситуацій, які дозволять поєднати конкретні трудові операції з формуванням таких цінностей особистості, які допоможуть їм стати успішними у виборі власного життєвого шляху. Саме тому, організація діалогічної взаємодії щодо формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР є досить актуальною. Отже, ми дійшли висновку, що процес формування комунікативних умінь буде успішним за умов діалогічної взаємодії, що відбувається в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, і має в своїй структурі декілька компонентів. Першим компонентом є вивчення можливостей студентів успішно взаємодіяти в діалозі в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі “викладач – студент”, “студент – студент”. Другий – цілеспрямоване включення студентів у діалогічну взаємодію в умовах аудиторної та позааудиторної роботи. Третій компонент передбачає – організацію цілеспрямованої взаємодії шляхом впровадження складних діалогічних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Бенин В. Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры: Учеб. пособие для студентов вузов. – Уфа: Восточный университет экономики, гуманитарных наук, управления и права, 2000. – 144 с.
3. Бодалев А.А. Проецирование и взаимодействие в общении // Педагогіка. - 1991. – №1. – С. 11-14.
4. Бубер М. Два образа веры. – М.: ООО “Фирма “Издательство АСТ”, 1999. – 592 с.
5. Левитан К. М. Культура педагогического общения: Учеб. пособие. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1985. – 104 с.
6. Машбиц Е.И., Андриевская В.В., Комиссарова Е.Ю. Диалог в обучающей системе. – К.: Вища школа, 1980. – 184с.
7. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980. – С. 16-22.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
9. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанков. – К.: “Академвидав”, 2006. – 424 с.
10. Соммерз – Фланаган, Дж. Клиническое интервьюирование / Джон Соммерз – Фланаган, Рита, Соммерз – Фланаган; [пер. С англ. В.В.Кулебы]; под. ред. Э.В.Крайникова. – [3-е изд.]. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 672с.

11. Философский словарь / Под. ред. И. Г. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
12. Черних О. В. Освіта як комунікативний процес. – К.: ТОВ “Поліграф-Консалтинг”, 2004. – 39с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимченко Світлана Василівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України, аспірант кафедри суспільно-гуманітарних наук та професійної педагогіки.

Коло наукових інтересів: формування комунікативних умінь майбутніх авіаційних фахівців.

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЛОТІВ ДО ВЕДЕННЯ РАДІООБМІНУ

Євгенія ТОКАРЬ (Кіровоград)

У статті представлено методику педагогічної діагностики в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну як типового завдання їхньої професійної діяльності. Визначено мету та завдання розробленої методики, окреслено об'єкти діагностичної діяльності, охарактеризовано дії викладачів та студентів в цьому процесі.

В статье представлена методика педагогической диагностики в процессе подготовки будущих пилотов к ведению радиообмена как типового задания их профессиональной деятельности. Определены цель и задания разработанной методики, очерчены объекты диагностической деятельности, охарактеризованы действия преподавателей и студентов в этом процессе.

Ключові слова: педагогічна діагностика, мета та завдання діагностики, об'єкти діагностичної діяльності, контроль-діагностичні процедури, етапи діагностування.

Сучасна педагогічна теорія і практика доводять, що розв'язання проблеми управління якістю освіти у вищому навчальному закладі неможливе без організації цілісної системи педагогічної діагностики на різних рівнях управління, і висувають невідкладні вимоги до розробки таких методик, метою яких є не лише цілеспрямований контроль рівня сформованості знань, умінь і навичок з окремих предметів, а й розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців, здатності до самоконтролю як передумови подальшого саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти, адже в розвитку освітньої галузі сьогодні утвердилася тенденція до неперервної освіти протягом всього життя, коли фахівець постійно поглиблює власні знання, вчиться новому і прагне до самореалізації.

Дослідженням окремих аспектів педагогічної діагностики приділено досить значну увагу як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці (О.М.Демченко, Г.С.Цехмістрова, Н.В.Ізотова, І.В.Єськова, В.М.Царьков та ін.), розроблені відповідні методи, форми і засоби, навіть створені окремі моделі і системи педагогічної діагностики якості вищої освіти та технології їх реалізації у навчальних закладах різного типу, як загальноосвітніх, так і вищих. Але проведений нами ретельний аналіз педагогічних джерел не виявив існування жодної науково обґрунтованої методики діагностики в процесі професійної підготовки фахівців у

вищих навчальних закладах льотного спрямування, а тим більше методики діагностики в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну, що є типовим завданням їхньої майбутньої професійної діяльності. Зважаючи на це, вважаємо за доцільне розробити відповідну методику діагностики в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну. Відразу зауважимо, що розроблювана методика буде стосуватися рівня управління «викладач-студент» як найбільш дієвого з точки зору безпосереднього контакту учасників навчально-виховного процесу.

Отже, **мета** цієї статті полягає у розробці методики педагогічного діагностування в підготовці майбутніх пілотів до ведення радіотелефонного зв'язку. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**: 1) визначити мету та завдання розроблюваної методики педагогічної діагностики; 2) окреслити її об'єкти; 3) проаналізувати діяльність викладачів і студентів в процесі діагностування.

Головним системоутворюючим фактором розробки методики діагностики в підготовці майбутніх пілотів до ведення радіообміну є мета. Метою розроблюваної нами методики є управління навчально-виховним процесом підготовки майбутніх пілотів засобами процедур діагностики і контролю, спрямоване на підвищення якості їхньої підготовки до ведення радіообміну. Окреслена мета є загальностратегічною у цілісній методиці діагностування, а її досягнення реалізується через низку **завдань**, як суто констатувального, так і формувального, перетворюючого характеру, до яких ми віднесли наступні:

- визначення рівня навченості студентів з предметів, на основі яких відбувається підготовка до ведення радіообміну;
- актуалізація знань, вмінь і навичок, необхідних для ведення майбутніми пілотами радіообміну в звичайних та надзвичайних умовах;
- розвиток у студентів потреб, цінностей, мотивів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, досягнення високого професійного рівня;
- розвиток професійно важливих якостей майбутніх пілотів, формування вмінь та навичок самоконтролю;
- виявлення непередбачуваних відхилень в навчально-виховному процесі, а також причин успіху чи неуспіху навчальної діяльності та корекція ходу її протікання на основі аналізу отриманих даних.

Розвиток особистості в процесі освіти значною мірою зумовлений тим, якими засобами та на якому змісті він відбувається. Тому далі вважаємо необхідним окреслити зміст інформації, що підлягає діагностуванню, тобто звернутися до об'єктів педагогічної діагностики,

які обумовлені завданнями розроблюваної нами методики. Окрім завдань методики до факторів, що впливають на визначення об'єктів діагностування, ми відносимо також вимоги державних стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик та програм підготовки майбутніх пілотів.

Зазначимо, що, оскільки ми розглядаємо якість професійної підготовки майбутніх фахівців у взаємодії її процесуальної та результативної сторін, на чому ми наголошували раніше в нашому дослідженні, то цілком логічним буде виділення нами тих об'єктів діагностування, які відображують як процесуальну (діяльнісну), так і результативну складові якості підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну. При цьому відмітимо, що якість процесу підготовки має безпосередній вплив на якість результатів і відбивається в їх поступовому прирощенні, а охарактеризувати наявну якість процесу можливо лише через раніше отримані результати, тобто наскільки якісно діє студент чи викладач зумовлене рівнем сформованості в них способів навчальної чи викладацької діяльності, мотивації і т.п. Окрім того, ми підтримуємо точку зору відомих науковців М.М.Поташника та О.М.Моїсеєва про те, що оцінка результатів освіти має багато труднощів, основними серед яких є наступні [3, с. 170-172]:

- більшість результатів освіти важко визначити, для їхньої фіксації, як правило потрібні спеціальні вимірювання – описи, характеристики, параметри і т.д.;

- оцінити освітню діяльність за результатами однозначно як лише позитивну чи лише негативну нерідко неможливо, оскільки самі результати можуть бути оцінені, з одного боку, як позитивні, з іншого – як негативні, або позитивний ефект освітнього процесу в одному обов'язково справляє негативний вплив в іншому;

- результати освіти дуже важко інтегруються, а іноді навіть не підсумовуються, що призводить до великих труднощів в оцінці освітнього процесу та його управлінні;

- деякі результати освітньої діяльності в повній мірі проявляються лише після закінчення навчального закладу, через кілька років і тому безпосередньо в ході освітнього процесу не можуть бути точно зафіксовані;

- деякі результати освіти залежать від великої кількості не лише керованих, а і випадкових, некерованих факторів, а тому дуже важко визначити точно, в результаті яких саме педагогічних і управлінських дій, яких причин, якого компоненту освітнього процесу виник той чи інший позитивний чи негативний результат освіти.

Однак, певні результати підготовки можливо визначити достатньо чітко. Тому спочатку і спробуємо окреслити на які саме об'єкти, що

відображають результативний бік якості підготовки, як найбільш традиційний, буде спрямована наша методика. Зазвичай в педагогіці перевірки та оцінці підлягали лише знання, уміння і навички, набуті тими, хто навчається. Зрозуміло, що діагностики одних лише знань, умінь та навичок для управління якістю підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну абсолютно недостатньо, але обмеженість та відносність цього критерію аж ніяк не означає повної відмови від нього. Вважаємо діагностику за ним цілком виправданою за умови аналізу і виявлення причин та факторів того, чому саме такого рівня знань, умінь та навичок набули студенти, як цей рівень можна покращити і які коригувальні заходи необхідно провести для цього. Тому в межах нашої методики діагностики в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну як об'єкт діагностики виділяємо знання, уміння і навички передбачені навчальними програмами предметів, що складають сутність цієї підготовки.

Іншою складовою, за якою оцінюється якість підготовки випускника закладу професійної освіти, а в нашому випадку майбутнього пілота, є особистісна. Тому вважаємо за доцільне віднести до об'єктів діагностування, яке слід проводити в процесі підготовки до ведення радіообміну, певні особистісні характеристики. Серед показників особистісного розвитку, пов'язаних з якістю підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну, відзначимо рівень розвитку мотивації, пізнавальної активності, адекватної самооцінки. В межах параметра «мотивація» нам здається доцільним визначити ступінь вираженості предметної мотивації, яка характеризується усвідомленням важливості вивчення певних предметів, що відіграють провідну роль у процесі підготовки до ведення радіообміну, а також ступінь розвитку професійної мотивації, тобто спрямованості особистості на оволодіння вибраною професією, адже саме мотивація багато в чому забезпечує успішність навчальної діяльності тих, хто навчаються, та успішність оволодіння професією. Дослідження рівня розвитку пізнавальної активності важливе з точки зору прагнень студентів здійснювати навчальну діяльність, що є одним з джерел його розвитку як особистості і майбутнього фахівця. Що стосується самооцінки, то адекватний її рівень є передумовою критичного ставлення до себе, прагнення до самопізнання і вдосконалення, розвитку відповідальності та наполегливості, а також інших професійно-важливих якостей майбутніх пілотів. Окрім цього, нам здається логічним вивчення комунікативних здібностей та нахилів студентів, оскільки рівень їх розвитку має безпосередній вплив на досягнення необхідного рівня вмінь і навичок вести професійне спілкування. Необхідність діагностики комунікативних здібностей та нахилів обумовлена самою внутрішньою природою

радіообміну, що являє собою комунікативний акт між пілотом і диспетчером, а якість такого спілкування, особливо в непередбачуваних умовах, впливає на успішне виконання польоту.

Визначаючи якість підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну з точки зору процесуального боку, відмітимо, що процес підготовки являє собою цілеспрямовану викладацьку діяльність педагога і навчальну діяльність студента у їх взаємодії. Відповідно до цього об'єктами діагностики є дії обох суб'єктів цього процесу. Немає сумніву в тому, що діагностика дій викладача має величезний вплив на роботу педагога, допомагає йому самовдосконалюватися і тим самим підвищує якість його діяльності. Звичайно, що за межами рівня нашого дослідження, тобто у вертикалі управління, дії викладачів підлягають діагностиці з боку експертів, керівництва навчального закладу і т.п., але ми залишаємо цей аспект поза увагою. Що ж стосується діагностики дій студентів, то в межах розроблюваної нами методики, виходячи з рівня управління «викладач-студент», вважаємо за доцільне дослідження чинників, які справляють безпосередній вплив на навчальну діяльність студентів, і наполягаємо, що така діагностика має проводитись обома учасниками навчального процесу, тобто як викладачем, так і студентом, у вигляді самодіагностичних контрольних процедур. Відмітимо, що серед таких факторів, що впливають безпосередньо на навчальну діяльність студентів, велике значення мають особистісні характеристики, такі як мотивація, пізнавальна активність тощо, про дослідження яких ми вже зазначали вище і які віднесли до особистісної складової об'єктів діагностування, а окремо в якості об'єкту педагогічної діагностики у діяльності студента віднесемо рівень сформованості комунікативних умінь, як найбільш загального вміння, що є необхідним для ведення професійного спілкування, а також всебічного та гармонійного розвитку майбутніх фахівців.

Таким чином, в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну ми виділяємо три групи об'єктів, на які спрямована наша методика педагогічної діагностики, а саме: предметні знання, уміння і навички, діяльність студентів та їхній особистісний розвиток. Весь спектр виділених нами об'єктів діагностування вважаємо за доцільне представити у наступній таблиці:

Таблиця 1

Об'єкти педагогічної діагностики в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну

Предметна складова	Особистісна складова	Діяльнісна складова
- ЗУН з предметів, в процесі вивчення яких	- мотивація (предметна,	- рівень розвитку комунікативних умінь.

відбувається підготовка до ведення радіообміну;	професійна); - пізнавальна активність; - комунікативні нахили та здібності; - рівень розвитку самооцінки;	
---	---	--

Оскільки запропонована нами методика діагностики в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну стосується управлінського рівня викладач-студент і не виходить за його межі, то вважаємо, що далі необхідно визначити, діяльність якого саме з цих двох суб'єктів навчально-виховного процесу буде спрямована на діагностику того чи іншого з окреслених нами вище об'єктів.

Відтак, з нашої точки зору доцільним буде діагностування викладачем, а в нашому випадку викладачами (оскільки підготовка до ведення радіообміну відбувається більш ніж в межах одного предмету), знань, умінь і навичок студентів з відповідних дисциплін, пізнавальної активності та мотивації студентів, їх комунікативних нахилів та здібностей, як основи формування комунікативних вмінь професійного спілкування. Рівень власної самооцінки становитиме інтерес для студентів, як активних суб'єктів своєї діяльності та розвитку, а розвиненість комунікативних вмінь слугуватиме орієнтиром для відповідної корекції студентами власної навчальної діяльності з метою підвищення рівня підготовки до ведення радіообміну. Вважаємо за доцільне відмітити деякі моменти стосовно діагностичної діяльності викладачів. По-перше, оскільки підготовка майбутніх пілотів до ведення радіообміну ведеться в процесі вивчення двох теоретичних дисциплін та курсу тренажерної підготовки, то необхідно визначити, хто з викладачів чи, у випадку тренажерної підготовки, інструктор, проводитиме які діагностичні процедури. Ми дотримуємось такої точки зору, що діагностика знань, вмінь та навичок з обох предметів теоретичного циклу, тобто англійської мови та в ході вивчення курсу «Зв'язок під час візуального польоту та за приладами» цілком логічно має проводитись саме викладачами цих дисциплін. Що стосується контролю та оцінювання вмінь та навичок ведення радіообміну під час занять на тренажері, то, з нашої точки зору, інструктор має проводити його під час кожного заняття, і це має бути відображене у програмі тренажерної підготовки (цього не було зроблено досі), адже жоден політ, хоча і не справжній, але максимально наближений до реальності коли він проходить на тренажері, не відбувається без ведення радіотелефонного зв'язку між пілотом і диспетчером. Щодо інших об'єктів педагогічного діагностування, окреслених нами вище, то з нашої точки зору, оскільки

ми виділили підготовку в межах вивчення курсу англійської мови, як загальної так і авіаційної, як основу для формування стійких навичок і вмінь професійного спілкування майбутніх пілотів, то ми вважаємо, що саме викладачі іноземної мови мають відігравати головну роль у діагностиці розвитку особистості студента та його діяльності в навчально-виховному процесі. Така ситуація здається нам найбільш доцільною з огляду на те, що по-перше, вивчення іноземної мови у авіаційному вузі охоплює весь період професійної підготовки майбутнього пілота, тобто починається з першого семестру, одразу після вступу студента, і продовжується до закінчення вузу, що дозволяє проводити безперервний моніторинг виділених об'єктів впродовж всього періоду навчання і на його основі вносити корективи в навчально-виховний процес, по-друге, радіообмін загалом являє собою додаткову трудність для пілота, оскільки відбувається на тлі основної діяльності – пілотування літака, а радіообмін іноземною мовою пов'язаний з ще більшим нервовим і емоційним навантаженням, а по-третє, ще однієї теоретичній дисципліні та тренажерній підготовці майбутніх пілотів, на основі вивчення яких і відбувається підготовка до ведення радіообміну, відведений дуже незначний час в цілісній системі професійної підготовки авіаційних фахівців. Єдине, що маємо зазначити, це те, що дослідженням предметної мотивації звичайно мають займатися викладачі обох дисциплін теоретичного циклу, тобто як викладач іноземних мов так і викладач курсу «Зв'язок під час візуального польоту та за приладами».

Тепер звернемо увагу на важливість самодіагностичної діяльності студентів. Як довели дослідження в галузі педагогіки, успіх в навчанні та професійному становленні фахівців великим чином залежить від самого студента, його свідомості, активності, самостійності, він пов'язаний з проявом зацікавленості, захопленості, ініціативних і творчих пошуків, вимогливості до себе [1]. При цьому педагогічна діагностика виступає засобом професійного і особистісного розвитку учасників освітнього процесу за умови, що студент стає активним повноправним суб'єктом процесу контролю і діагностування. Як підкреслює В.В.Серіков, говорити про технології впливу на особистість можна лише з високою долею умовності, маючи на увазі, що особистість завжди виступає діючою особою, співучасником, ініціатором будь-якого процесу свого навчання [4, с.29]. Відносини викладача і студента в сучасних умовах розвитку освіти будуються на концепції співробітництва, а завдання викладача при цьому полягає в наданні допомоги студентові у здійсненні навчально-пізнавальної діяльності з метою підвищення її ефективності. Досягнення мети особистісно-орієнтованого навчання, тобто розвитку особистості, можливе лише за умови яскраво вираженої потреби

особистості в саморозвитку, самовдосконаленні і самозміні. Самодіагностика в цьому контексті виступає умовою прояву самостійності і активності, необхідним компонентом навчально-пізнавальної діяльності студента, засобом регулювання власних дій, а відповідно і засобом професійного і особистісного розвитку учасників освітнього процесу. Отже, ми розглядаємо студента як активного суб'єкта навчально-виховного процесу, тобто особистість, яка самостверджується, самореалізовується, готова до самоорганізації і саморегуляції власних дій і вчинків [2]. Самоконтроль та самодіагностика процесу підготовки та його результатів виступають в якості механізму, засобу саморегуляції та саморозвитку. В зв'язку з цим підкреслимо ті об'єкти педагогічної діагностики, на які в нашій методиці будуть спрямовані зусилля студентів. З огляду на те, що наша методика звернена на діагностику в процесі підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну і спрямована на підвищення якості цієї підготовки, нам здається логічним, що студента зацікавить рівень розвитку в нього комунікативних вмінь та рівень його самооцінки, як запоруки відповідного оцінювання власних дій в процесі навчання та подальшій професійній діяльності, що безпосередньо впливає на загальні вміння вчитися, здобувати знання, дізнаватися щось нове і застосовувати набуте на практиці, і може дозволити йому досягти бажаних результатів – якісно вести радіотелефоний зв'язок з диспетчером.

Наступним важливим компонентом розроблюваної нами методики діагностування в підготовці майбутніх пілотів має бути визначення методів, засобів, прийомів та способів, за допомогою яких і реалізується весь процес. Маємо зауважити, що в сучасній педагогічній і методичній літературі спостерігається неоднозначність і відсутність єдиного тлумачення всіх цих понять. Оскільки це аж ніяк не є предметом нашого дослідження, то ми залишимо це поза увагою, а спробуємо лише визначити, у якому вигляді доцільно буде провести контроль-діагностичні процедури по відношенню до окреслених нами вище в цьому параграфі об'єктів. Відмітимо, що весь інструментарій педагогічної діагностики має відповідати вимогам валідності та надійності.

Отже, знання, уміння і навички студентів з предметів, в процесі вивчення яких відбувається підготовка до ведення радіообміну, можуть бути продіагностовані за допомогою усного та письмового опитування, а також різноманітних видів тестів, з завданнями різного рівня складності, розроблених як методистами кафедр, які ведуть підготовку з даних предметів, так і власне викладачами. Сьогодні більшість педагогів вважають тести чи не найголовнішим засобом для контролю результатів навчання.

Діяльнісна та особистісна складові об'єктів діагностування в нашій методиці підлягають контролю та оцінюванню за допомогою спостереження, бесід, аналізу результатів навчально-професійної діяльності, різноманітних відомих діагностичних методик, в тому числі і тестових, що дозволяють провести збір даних про рівень розвитку педагогічних процесів та ступінь вираженості психічного розвитку особистості.

Тепер спробуємо описати, яким чином має відбуватися реалізація розробленої нами методики педагогічної діагностики якості підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну. Для цього нам здається необхідним визначити наступні етапи педагогічної діагностики:

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі передбачено визначення мети діагностики, її завдань, визначення об'єктів, рівнів їх сформованості, формування внутрішньої мотивації студентів до діагностування визначених параметрів.

Другий етап – виконавчий (або власне-діагностичний). Передбачає проведення діагностування виділених об'єктів за допомогою визначених контрольних-діагностичних процедур.

Третій етап – рефлексивно-аналітичний. Здійснюється обробка, аналіз, оцінка та інтерпретація отриманої в ході діагностичних процедур інформації. Встановлюється педагогічний діагноз, тобто висновок про основні педагогічно значущі характеристики учасників і явищ педагогічного процесу. Окрім діагнозу доцільно також сформулювати і прогноз подальшого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

Четвертий етап – коригувальний. На цьому заключному етапі відбувається коригування прийнятих методик навчання, організації та проведення діагностичних процедур, виробляється стратегія подальшого навчання, приймаються управлінські рішення.

Отже розроблена методика педагогічної діагностики має стати дієвим засобом управління якістю підготовки майбутніх пілотів до ведення радіообміну, а її ефективність в цьому аспекті стане предметом наступних досліджень цього питання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архангельський С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / Архангельский С.И. – М.: Высшая школа, 1974. – 384с.
2. Постников П.М. Управление качеством профессионального образования на основе развития субъектности студента / П.М.Постников // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования: сб. науч. тр. – Новосибирск, 2008. – Вып. 2. – С. 23-28.
3. Поташник М.М. Какие бывают результаты образования / М.М.Поташник, А.М.Моисеев // Народное образование. – 1999. - №7-8. – С. 170-172.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В.Сериков. – М.: «Логос», 1999. – 272с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Токарь Євгенія Борисівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України, аспірант.

Наукові інтереси: педагогічна діагностика, управління в освіті.

ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧО-ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТЯЧОЇ ТРУДОВОЇ КОМУНИ ІМЕНІ Ф. Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО

Андрій ТКАЧЕНКО (Полтава)

У статті на основі маловідомих архівних документів досліджено історію розвитку промислового потенціалу керованої А. С. Макаренком Трудової комуні імені Ф. Е. Дзержинського протягом перших років її існування, наведені кількісні і якісні показники ефективності роботи підприємств. Ріст господарства і виробництва комуні розглянуто як матеріальну базу професійної освіти вихованців.

В статье на основе малоизвестных архивных документов исследована история развития промышленного потенциала руководимой А. С. Макаренко Трудовой коммуны имени Ф. Э. Дзержинского в течение первых лет ее существования, приведены количественные и качественные показатели эффективности работы предприятий. Рост хозяйства и производства коммуны рассматриваются как материальная база профессионального образования воспитанников.

Ключові слова: А. С. Макаренко, Дитяча трудова комуна імені Ф. Е. Дзержинського, виробничо-освітній потенціал, система професійного навчання і виховання підлітків, професійний розвиток особистості.

Постановка проблеми. В історії вітчизняної освіти керована А. С. Макаренком Дитяча трудова комуна імені Ф. Е. Дзержинського посідає особливе місце. Унікальне за своїми конструктивними відмінностями освітнє явище, пов'язане з кульмінацією педагогічного подвижництва А. С. Макаренка, комуна являє собою надзвичайно ефективний професійно-освітній заклад інноваційного типу. Процес створення і розвитку виробничих потужностей у комуні був не лише економічною і суто виховною умовою її існування, він закладав підвалини для подальшого професійного розвитку комунарів. Інформаційна, практична і мотиваційна функції промислового потенціалу закладу, на нашу думку, у сукупності створювали надзвичайно сприятливий фон для становлення кожної особистості і як соціального суб'єкту і як професійного діяча.

Аналіз досліджень і публікацій. Період діяльності А. С. Макаренка, пов'язаний із комунною імені Ф. Е. Дзержинського є обов'язковою і найбільшою часткою всіх відомих вітчизняних і зарубіжних життєписів видатного українського педагога-письменника. У свій час багато тривалих пошуків йому присвятили перші біографи Макаренка – М. Виноградова, Є. Мединський, Н. Морозова, М. Ніжинський та інші. У останні роки хронологічна публікація документів і робіт Макаренка, присвячених діяльності комуні, здійснена

у Нижньому Новгороді відомими російськими макаренкознавцями А. Фроловим і О. Ілалтдиноюю. Західне макаренкознавство теж має низку досліджень, які у контексті тої чи іншої проблематики розглядають зміст педагогічних пошуків Макаренка у “комунарський” період, це роботи Л. Адольфс, З. Вайтца і Г. Хілліга, Х. Расмуссена, Е. Хаймпель тощо.

Формулювання цілей статті. Не дивлячись на прискіпливу і тривалу увагу вчених до різних аспектів діяльності комуни імені Ф. Е. Дзержинського, залишаються майже не розробленими окремі важливі питання організації її внутрішньої матеріально-економічної структури як головної підвалини професійної освіти. Проте саме у колі даних питань знаходяться найсуттєвіші відмінності макаренківської концепції організації професійного майбутнього вихованців. У цьому контексті метою розвідки ми обрали аналіз і систематизацію інформації про особливості розбудови господарства та промислової бази комуни як важливих інститутів професіогенезу.

Виклад основного матеріалу. Традиційно пріоритет у промисловій розбудові комуни імені Дзержинського дослідники віддавали заснуванню і успішному виведенню на проектну потужність двох високотехнологічних підприємств – заводів електричного інструменту і фотоапаратів. Але цим індустріальним успіхам передував надзвичайно напружений процес накопичення виробничого, економічного і комерційного досвіду, пов’язаний із діяльністю напівкустарних механізованих майстерень.

Співробітники українського НКВС, які відігравали головну роль у процесі організації комуни імені Дзержинського не змогли, очевидно, позбавитися низки панівних у 20-х роках минулого століття стереотипів щодо внутрішнього устрою дитячих інтернатів. Одним із таких стереотипів був стандартний перелік обов’язкових майстерень колонії. Завдяки старанням Адміністративно-господарського управління НКВС до моменту відкриття комуни у ній були обладнані слюсарно-механічна, деревообробна, шевська і швейна напівкустарні майстерні, які, за словами самих організаторів, мали лише декілька “зношених станків старої конструкції” [1]. При чому, як свідчать документи, правління комуни вважало такий перелік достатньою підставою для зразкової постановки свого виховного закладу, оскільки середньостатистична дитяча установа того часу була обладнана значно гірше [2].

Майже з перших місяців існування комуни майстерні намагалися брати підряди на виготовлення ліквідної продукції. Так Макаренко згадує, що вже у травні 1928 року слюсарна майстерня виконувала комерційне замовлення на виготовлення чарунок для квитків міської залізничної станції [3, 17]. Однак брак обладнання і низька комерційна

культура керівників промислової частини комуни вже у лютому 1929 року призвели до фінансової кризи. Деревообробна майстерня виготовляла вручну шафи, що приносило лише збитки. Слюсарня, яка на той час мала лише лещата, фрезерний і револьверний станки, залишалася без замовлень. Занепад виробництва почав негативно впливати на вихованців, “комунарський колектив почав уже нудьгувати” – писав Макаренко. Траплялися крадіжки. Але незабаром ситуація дещо змінилася. А. С. Макаренко так описує події травня – липня 1929 року: “у нас було замовлення на театральні меблі для нового клубу будівельників у Харкові. Ці меблі – тисячу з гаком місць – ми робили напружено і пристрасно. У майстерні деревообробній працювали усі: столяри, слюсарі, дівчата і педагоги, працювали по 8 годин на день.” 16 липня замовлення будівельників було здано, що принесло комуні декілька тисяч карбованців прибутку, із яких навіть вдалося виділити 4000 крб. на московський похід [3, 19].

Влітку 1929 року новим завідуючим виробництвом комуни був призначений Кропачов, людина, за словами Макаренка, ледача. Його виробнича ініціатива теж не пішла далі збиткового виготовлення клубних меблів: “матеріалів немає, майстрів добрих немає, договори не вигідні, а спитати нема з кого... нас заїдала кропачовщина. Кропачова крили на кожних загальних зборах, крило бюро, а він твердив лише єдине: почекайте, все буде чудово.” [3, 20 – 21]. Організація пошивного і розширення деревообробного цеху, що відбулися в комуні 24 грудня 1929 року не могли кардинально змінити економічний стан закладу, тому кінець поточного і початок наступного року Макаренко позначає як час найбільшої бідності – “збитків ставало все більше і більше, часто-густо в Комуні неможна було дістати карбованця.” [6, 21]

Початок весни 1930 року став часом дуже важкого операційного повороту, пов’язаного з появою у комуні “справжніх виробничих установок”. 13 березня комуна придбала 3 старих токарних станки та старий ливарний барабан і налагодила випуск металевих деталей для ліжок та маслянок Штауффа. У цей же час вихованці активно виробляли стандартні меблі і “тисячами шили трусики.” Зміцнення виробничих потужностей комуни призвело до того, що менше, ніж за місяць, вже 10 квітня, була запроваджена заробітна платня для комунарів. Такий крок керівництва комуни сприяв підвищенню відповідальності вихованців за свою роботу, і разом з тим привів до росту продуктивності праці [7, 22]. Документи ілюструють ріст фонду заробітної плати комунарів: травень – 2246 крб. 15 коп., червень – 3476 крб. 60 коп., липень – 4067 крб. 85 коп., вересень (у серпні комунари перебували у відпустці) – 4820 крб. 22 коп., жовтень – 5185 крб. 97 коп., листопад – 4470 крб. 17 коп. Загалом за 1929 – 1930 роки середня місячна заробітна платня комунара складала 26

крб. 70 коп., але наприкінці 1930 року було запроєктовано її підвищення на 25% (до 33 крб. 25 коп.) [4, 2].

Особливу роль у боротьбі за поліпшення якості продукції, своєчасне виконання замовлень тощо у цей час починає відігравати обрана 10 квітня нова рада командирів під головуванням В. Камардінова [3, 22].

Пізніше інженер комуни П. Силаков, спостерігаючи за роботою у напівкустарних майстернях, висловив своє захоплення комунарками, які проявляли чудеса енергії, спритності, швидкості і величезної продуктивності. Саме ці їх якості виступили згодом головною гарантією успіху для групи інженерів, що розробляла проект реконструкції виробництва комуни [5, 67].

Збитковість майстерень комуни, що пізніше правління пояснювало відсутністю плановості у роботі, призвело до повної їх реорганізації у травні 1930 року [4, 1]. Завдяки цьому 1 червня стало ключовою подією у виробничій історії комуни, саме цього дня вона перейшла на повну самооплатність [3, 22]. Однак ця обставина, ймовірно, не передбачала автоматичного припинення фінансування з боку ДПУ, оскільки, згідно доповіді правління, припинення дотацій Колегії і відрахувань із зарплатні співробітників ДПУ УСРР на користь комуни відбулося лише 1 листопаду. Таким чином, затверджена у розмірі 10000 крб., прибуткова частина кошторису закладу вже на перший квартал 1931 року, складалася з таких статей: відрахування із зарплатні комунарів – 3500 крб., прибуток від радгоспу імені В. Балицького – 4000 крб., прибутки майстерень і підприємств комуни – 2500 крб. [4, 20].

Вказана зміна економічного статусу закладу створювала підвалини для його вільного промислового розвитку, оскільки забезпечувала виробництво обіговим капіталом. Цього ж дня розпочато будівництво збирального цеху деревообробної майстерні, який “був збудований із усілякої нісенітниць – дикту, обрізків, ганчірок і землі, але мав колосальні розміри... цей цех все ж дав можливість випускати масову продукцію. Комуна почала викидати на ринок тисячі столів, стільців, креслярських столів та інше.” Щоденний випуск продукції, за словами Макаренка, досяг суми 3000 карбованців [3, 22].

Поліпшення матеріальної бази та нові методи організації виробництва призвели до того, що лише за п'ять місяців, з травня до 31 жовтня 1930 року, комунари випустили продукції на 151776 крб. 03 коп. Найбільший внесок в це зробило металічно-арматурне виробництво, продукція якого сягнула 80215 крб. 76 коп. Результат роботи деревообробників вимірювався 46367 крб. 27 коп., ниткарів – 15417 крб.; найменше виробили швейники – лише 9776 крб. Загальний прибуток виробництв комуни за названий період склав 84409 крб., що створило фінансову базу для значного збільшення капіталовкладень. Розподіл

витрачених тоді на виробничі і інші потреби 97101 крб. 56 коп. мав такий вигляд: будівництво нових приміщень для кузні, збирального цеху та житлового будинку – 42071 крб. 51 коп., на ремонт і переобладнання виробничих приміщень – 8121 крб. 24 коп., на закупівлю обладнання – 23688 крб. 35 коп., на закупівлю матеріалів – 13720 крб. 46 коп., на оплату боргів – 9500 крб [4, 1].

Рада командирів, обрана 6 липня того ж року, керована Ольгою Харламовою, хоча продовжувала добрі традиції попередників, але, як писав Макаренко, вже очолила боротьбу за майбутній завод, “ще невідомо який, але не кустарний” [3, 23].

На кінець 1930 року промисловий потенціал комуни складався з трьох головних виробництв: металічно-арматурного, з цехами: мідно-ливарним, токарно-слюсарним, нікелювальним та кузнею; деревообробного, з цехами: машинним і збиральним; швейного. Ниткова майстерня, що діяла до 25 грудня, була зачинена у зв’язку із її невідповідністю загальній виробничій установці комуни. Розподіл комунарів по цехах і виробництвах на цей час був таким: збиральний цех деревообробної майстерні – 39 чол., токарно-слюсарний цех та кузня – 34 чол., швейне виробництво – 30 чол., ливарний цех – 19 чол., машинний цех деревообробної майстерні – 14 чол., нікелювальний цех – 9 чол. Поза майстернями працювали ще 4 комунари [4, 1]. Крім того, осінь 1930 року була позначена подіями, що з часом істотно вплинули на розвиток виробництва. Мова йде про початок будівництва за активною участю вихованців дороги від головних будівель комуни до Білгородського шосе, відсутність якої особливо у міжсезоння значно ускладнювало доставку матеріалів, пересування людей тощо [3, 24–25].

Протягом 1930 – 1933 рр. активно формувався автопарк комуни, коли за рахунок виробничих сум безпосередньо на заводах-виробниках були придбані вантажні і легкові автомобілі. Дана обставина дещо розширювала професійно-освітні можливості комуни, оскільки наявність автотранспорту дозволила ввести до навчальних планів робфаку курс автосправи. Документи підтвердили, що дана дисципліна дійсно викладалася на робфаці комуни до початку 1933 – 1934 навчального року [6].

Досить стислі терміни укомплектування автомобільного парку та показники пробігу окремих авто є ілюстрацією темпів зростання матеріально-виробничої бази та ділової активності комуни у цей час. У 1930 р. на баланс закладу поступив легковий 4-місний відкритий автомобіль Ford Model A, ймовірно, ще американського виробництва, хоча у документах комуни зазначено, що він був отриманий на московському заводі АМО. Вже на кінець 1934 р. пробіг легковика становив 200000 км. [7].

Рік потому, як зазначено у реєстраційній картці, до комуни прибув з Горьківського автозаводу 17-місний автобус. Оскільки автобуси на Горьківському автозаводі почали виробляти лише у 1933 р., можна припустити, що або рік прибуття у документі вказаний невірно, або на автобус пізніше була переобладнана отримана тоді ж 1,5-тонна вантажівка ГАЗ-АА. Останнє підтверджує те, що у березні 1934 р. даний транспортний засіб у документах значиться саме як вантажівка. Показники пробігу автобусу, які досягли 30000 км, підтверджують, що його експлуатація була теж досить інтенсивною, хоча функцією цього транспортного засобу було головним чином перевезення комунарів і співробітників між комуною і Харковом [8; 9; 10].

Особливо помітним поповненням рухомого складу комуни було отримання у 1932 р. із Москви чотирьох вантажних автомобілів АМО-3, вантажопідйомністю 2,5 т, які вже на грудень 1934 р. мали пробіг 220, 185, 190, 150 тисяч км. (за іншими даними, на березень 1934 р. автопарк комуни складався з п'яти вантажних АМО-3 [8]. Про характер і рівень постачання комуни говорить такий факт: судячи із заводських номерів двигуна, дві вантажівки входили до першої виробленої тисячі цієї моделі, яка випускалася з 1931 по 1934 р., а одна із них навіть належала до першої серійної партії – двигун № 124 [11; 12; 13; 14]. Того ж 1932 р. із Горьківського автозаводу була отримана і 1,5-тонна вантажівка ГАЗ-АА, яка на кінець 1934 р. встигла пройти вже 200000 км [15]. У 1933 р. для потреб комуни був придбаний ще один легковик, ГАЗ-А, що відомий як радянський аналог американського Ford Model A і випускався Горьківським заводом з 1932 р. На кінець 1934 року, тобто менше, ніж за два роки його пробіг досяг уже 75000 км. [16; 17].

Наступний етап розбудови матеріальної бази комуни пов'язаний з реалізацією проектів декількох підприємств, що виробляли досить потрібну для промисловості і оборони країни продукцію – електродрилі та фотоапарати. Оскільки історія заснування, особливості діяльності та професіогенетична роль цих підприємств потребують окремого предметного викладу, ми виносимо розповідь про них за межі даної статті.

Таким чином, завдяки конструктивній позиції керівництва, впровадженню прогресивних форм господарювання, ентузіазму та згуртованості співробітників і вихованців на початок 1934 р. комуна імені Дзержинського об'єднувала три високотехнологічних промислових підприємства – інструментальний, електроінструментальний і фото заводи, мала навчальний комбінат з низкою оснащених кабінетів, інтернат, багатоквартирні житлові будинки, дитячі ясла, їдальню, гараж, склади, пральню, оранжерею і ферму на 500 голів племінних свиней. Заводи, які на кінець 1934 р. виробляли продукції на 15 млн.

карбованців, були обладнані дорогими імпортними станками, кількістю 61 шт., загальна чисельність персоналу на них – робітників, педагогів, інженерно-технічних працівників – досягала у цей час 1400 чол. [18].

Але будівництво тривало і далі: на момент переведення А. С. Макаренка до відділу трудових колоній НКВС України, що відбулося у літку 1935 року, крім промислових об'єктів на території комуни існували: два 4-поверхових цегляних будинки для сімей інженерно-технічних працівників з новим гуртожитком для комунарів у одному із них, двохповерховий цегляний старий корпус комунарського гуртожитку, двохповерхова цегляна робітничка їдальня з кухнею [19; 20; 21; 22]. Крім того функціонував санітарно-медичний центр, що складався із 21-місним стаціонаром, розрахованим виключно для комунарів, і амбулаторії, в якій лікарями різних спеціальностей обслуговувалися всі працівники комуни [23].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Перетворення напівкустарних майстерень комуни із обов'язкових атрибутів офіційної системи трудового перевиховання неповнолітніх на економічно самостійні об'єкти господарювання, а також безпосередня і активна участь колективу вихованців у розширенні матеріальної бази закладу кардинально збагачували його педагогічний контекст.

Напружена і тривала розбудова промислового і господарського потенціалу комуни виступала як самостійна професійно-освітня функція, оскільки в процесі неї вихованці включалися у складну систему виробничих, економічних і організаційних зв'язків, а головне – вони реалізувалися як суб'єкти справжньої професійної діяльності. Опановування низки різних за характером професійних ролей, адаптація до них, усвідомлення важливості та необхідності професійного контексту власного існування, формування нової системи цінностей були тим професіогенетичним продуктом, наявність якого ставить створену Макаренком комуну імені Дзержинського до ряду унікальних закладів раннього професійного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Броневој Ал. Пятилетие / Ал. Броневој // Второе рождение. Трудовая коммуна им. Ф. Э. Дзержинского, Харьков / Сост.: И. Бачелис, С. Шаховский, Л. Гольдфарб. – Харьков, 1932. – С. 9 – 14, тут С. 11 – 12.
2. Соображения о детской трудовой коммуне имени Ф. Э. Дзержинского. – Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). – Ф. Р-917. – Оп. 1. – Спр. 85. – Арк. 1.
3. Перевернутые страницы (Вехи, события, факты) // Второе рождение. Трудовая коммуна им. Ф. Э. Дзержинского, Харьков / Сост.: И. Бачелис, С. Шаховский, Л. Гольдфарб. – Харьков, 1932. – С. 15 – 31.
4. Доклад Правления Коммуны имени Ф. Э. Дзержинского “О состоянии работы в коммуне за 1930-й год”. – Российский государственный архив литературы и искусства (далі – РГАЛИ). – Ф. 332. – Оп. 2. – Ед. хр. 29. – Л. 1 – 20.

5. Силаков П. Рождение марки “ФД” // Второе рождение. Трудовая коммуна им. Ф. Э. Дзержинского, Харьков / Сост.: И. Бачелис, С. Шаховский, Л. Гольдфарб. – Харьков, 1932. – С. 67 – 75.

6. Протокол № 1 Засідання педради робітфаку комуни ДПУ ім. Дзержинського від 26 серпня 1933 року. – РГАЛИ. – Ф. 332. – Оп. 2. – Ед. хр. 30. – Л. 1 – 2.

7. Форма № 4. Регистрационная карточка. – ДАХО, Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 74 – 74 зв.

8. Труд. Коммуна ГПУ УССР им. Дзержинского. Харьков. “О порядке заключения договора на снабжение в 1934 г. запчастями и другими авто-материалами”. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 2. – Арк. 10 – 11.

9. Форма № 4. Регистрационная карточка. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 72 – 72 зв.

10. ГАЗ-03-30. – Режим доступу: http://www.automodels.com.ua/models_history_101.html

11. Форма № 4. Регистрационная карта. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 68 – 68 зв.

12. Форма № 4. Регистрационная карта. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 69 – 69 зв.

13. Форма № 4. Регистрационная карта. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 70 – 70 зв.

14. Форма № 4. Регистрационная карта. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 71 – 71 зв.

15. Форма № 4. Регистрационная карточка. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 73 – 73 зв.

16. Форма № 4. Регистрационная карточка. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 75 – 75 зв.

17. Автомобиль ГАЗ-А – первый легковой автомобиль. – Режим доступу: <http://blog.artnn.ru/2007/12/06/avtomobil-gaz-a-perviyiy-legkovoy-avtomobil/>

18. Акт. 1934 года 10 Декабря 1 Коммуна НКВД УССР им. Дзержинского – г. Харьков. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 4. – Арк. 53 – 54.

19. Новый дом ИТР (общежитие коммунаров). Анкета по учету подвальных и полуподвальных помещений. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 8. – Арк. 16.

20. Старый дом ИТР. Анкета по учету подвальных и полуподвальных помещений. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 8. – Арк. 17.

21. Старый корпус общежитие коммунаров. Анкета по учету подвальных и полуподвальных помещений. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 8. – Арк. 19.

22. Рабочая столовая и кухня. Анкета по учету подвальных и полуподвальных помещений. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 8. – Арк. 18.

23. На № 283386. Начальнику санотдела НКВД УССР. – ДАХО. – Ф. Р-4511. – Оп. 1. – Спр. 13. – Арк. 57 – 57 зв.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Андрій Володимирович – докторант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, кандидат педагогічних наук, доцент Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Коло наукових інтересів: макаренкознавство, педагогічна майстерність

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Ольга ТКАЧЕНКО (Кіровоград)

У статті в контексті інтеграції української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір знаходять обґрунтування структурні

компоненти етнопедагогічної компетентності вчителя, звертається увага на їх зміст та елементарну будову.

В статті в контексті інтеграції української системи вищого професійного образования в мировий образовательний простор знаходять обґрунтування структурні компоненти етнопедагогічної компетентності учителя, звертається увага на їх зміст та елементарну будову.

Ключові слова: педагогічна компетентність, етнопедагогічна компетентність учителя, компоненти етнопедагогічної компетентності.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Звернення до поняття «етнопедагогічна компетентність» обумовлене необхідністю приведення традиційного вітчизняного наукового апарату у відповідність до загальноприйнятої в Європі системи педагогічних понять, що супроводжує інтеграцію української системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір.

Формування сучасних фахівців пов'язане з усвідомленням викладачами складових певної компетентності. Лише знання, які знайдуть відбиток у моделях відповідних професійних компетентностей, дозволять грамотно організувати навчально-виховний процес, підготувавши при цьому компетентісно орієнтовані підручники. Складність компетентності як педагогічного явища зумовлює виокремлення певних структурних елементів цього поняття та окремих його видів, зокрема етнопедагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми компетентісного підходу в освіті опрацьовувались Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшиною, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубачовою; питання визначення поняття професійної компетентності вчителя, характеристики різних його видів, особливостей організації процесу формування цього особистісного утворення розглядалися у працях О. Б. Бігич, Н. В. Гузій, І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьминої, А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, В. В. Радула, С. А. Ракова, В. О. Сластьоніна, Л. Л. Хоружої та інших науковців. Структура та компонентний склад етнопедагогічної компетентності вчителя не знайшли належного висвітлення у науковій літературі, що й обумовило мету і завдання даної статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити структурні компоненти етнопедагогічної компетентності, обґрунтувати їх виокремлення та описати елементарну будову.

Виклад основного матеріалу дослідження. Етнопедагогічна компетентність розглядається нами як різновид педагогічної компетентності та складова педагогічного професіоналізму, особистісне утворення, що віддзеркалює володіння педагога досвідом народної педагогіки. Визначення змісту та структури етнопедагогічної

компетентності передбачає звернення до номенклатури родового феномену педагогічної компетентності, з яким утворюються складні різнорівневі зв'язки.

Одним з основних компонентів професійної компетентності, як свідчить аналіз теорій, запропонованих вітчизняними науковцями, є знанієвий. Знання, на думку Р. Дж. Стернберга, є необхідною умовою будь-якої компетентності [10, 13]. До одиниць знань науковці відносять факти, поняття, теорії, технології тощо. Різновидами цих елементів є правила, норми, алгоритми дій, які виступають, на думку І. Г. Єрмакова та Т. І. Єрмакова, основою розв'язання життєвих, професійних проблем [4, 159].

«Факт» у філософії розглядається як термін, що походить від латинського «factum» і позначає подію, яка дійсно відбулась, встановлене на основі досвіду знання. І. Г. Єрмаков підтримує думку, що «компетентність приречена бути фактонавантаженою та фактоозброєною», оскільки сама компетентність – «це якість, породжена фактами та потрібна для роботи з фактами» [4, 223]. Фактами в етнопедагогіці, виступають статистичні дані щодо життя дітей, інформація етнокультурного характеру, погляди на нормативні канони людини, факти про традиції виховання дітей у різних народів з етнографічних, етносоціологічних та етнопсихологічних джерел тощо.

Н. В. Гузій вважає, що професійно-педагогічна компетентність «відображає академічну зрілість педагога та багатство його професійного тезаурусу» [3, 181]. При цьому тезаурус традиційно визначається як сукупність понять з певної галузі науки. Академічність асоціюється з відомими в наукових колах теоріями. Майбутній фахівець у галузі освіти зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має засвоїти поняття про основні категорії педагогічної науки, уявлення про виховні ідеали, погляди на традиційні системи виховання дітей у різних народів тощо.

На знанієвий компонент професійної компетентності педагога звертають особливу увагу й І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич. Вони зазначають, що професійна компетентність педагога включає знання, яке ґрунтується на розвинутому професійному мисленні та професійній свідомості. Залежність професійної компетентності педагога від професійного мислення пояснює вагомість знанієвого компонента професійної компетентності у різних теоретичних підходах, оскільки «предметною основою мислення» вважається «склад знань» [6, 45].

О. К. Осипова розглядає «педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню», найважливішими з яких є «проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, конструктивність, самостійність,

критичність, професійна компетентність, індивідуалізованість мислення» [9, 58-59]. Вірогідно, Осипова розглядає професійну компетентність складовою педагогічного мислення. Ми вважаємо доречним погодитись з думкою М. М. Кашапова, який професійну компетентність вважає ширшим поняттям, що включає педагогічне мислення.

Педагогічне мислення розглядається науковцями, у першу чергу, як практичний тип професійного мислення. Ми вважаємо перспективним розуміння М. М. Кашаповим педагогічного мислення як «процесу осмислення вчителем закономірностей педагогічної діяльності, що виконується». Вчений наголошує на тому, що справжній учитель покликаний творчо вирішувати професійно-педагогічні завдання, які формулює для себе у результаті вирішення проблемної педагогічної ситуації. Саме творчий характер педагогічної діяльності, на думку Кашапова, зумовлює потребу вчителя «аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації, робити вибір і застосовувати засоби педагогічного впливу», творчо підходити до створення нових засобів педагогічного впливу на учнів, організації навчально-виховного процесу в цілому [6, 50].

У більшості сучасних досліджень професійної компетентності як її елемент та умова розвитку розглядається рефлексія. Рефлексія, за вітчизняними науковими традиціями, трактується як роздуми, внутрішня зосередженість, схильність аналізувати свої переживання. При рефлексії, як зазначається в документах проекту DeSeCo, суб'єкт стає об'єктом мислення [2, 178].

В.О. Метаєва вважає, що значна частина якостей компетентного фахівця має рефлексивну природу, відрізняється «домінуванням особистісного потенціалу над предметним чи вузькопрофесійним змістом» [7, 58]. Не випадково основоположники вивчення професіоналізму у вітчизняній науці Климов Є. О., Кузьміна Н. В., Маркова А. К. рефлексивну компетентність визначають як провідну у складній структурі професійної компетентності, часто виділяють її як самостійний елемент. Характеристика інших елементів свідчить про це, як вважає В. О. Метаєва, що вони «вимагають знання механізмів рефлексії» [7, 59].

Структурний компонент етнопедагогічної компетентності, який передбачає отримання та опрацювання етнопедагогічної інформації, пізнання у межах відповідної галузі знань та сфери діяльності, ми вважаємо доцільним назвати когнітивним. Складовими цього компоненту є етнопедагогічні знання й інтелектуальні уміння; елементами – факти, поняття, теорії, технології, які передбачають вербальне й невербальне осягнення. Систематизовані знання характеризуються комплексністю, усвідомленістю (зокрема, незнання),

міцністю, дієвістю, динамічністю. Пізнавальні дії ґрунтуються на професійному мисленні та професійній свідомості, передбачають здатність до аналізу, порівняння, моделювання, прогнозування, рефлексії, віднаходження особистісного смислу, творче прийняття їх ціннісної значущості.

М. Роменвіль, розглядаючи особливості реалізації компетентнісного підходу в університетській освіті, наголошує на змінах орієнтирів щодо знань. Раніше спостерігався розвиток «мертвих знань» - тобто знань, які учень міг сприйняти, зрозуміти, та «не був здатним їх активізувати» в конкретних ситуаціях, у реальному світі. Новий підхід, зазначає вчений, переорієнтує «цілі у бік мобілізації знань» [2, 233]. У зв'язку з процесуальністю, як зазначає І. Г. Єрмаков, компетентність включає в себе не лише когнітивну складову.

С. Адам, А. Барц, К. Брідіс, Т. Брікер, Х. Гонсалес, Н. Шапер, Х. Шепер та інші фахівці у галузі вищої професійної освіти схильні до думки, що компетентність будь-якого виду розкриває міру включеності в активну дію. Активність особистості, за психологічними джерелами, передбачає свідому трудову діяльність, «виявляється в її ініціативності, діловитості, психологічному настрої на діяльність» [11, 10-11].

Діяльнісно орієнтоване навчання, підкреслюють К. Брідіс та Х. Шепер, націлене на навчання як «активний процес взаємодії з навколишнім світом», який сприяє формуванню активних знань, що «можуть бути застосовані при вирішенні конкретних проблем на практиці» [2, 258]. Активність І. Г. Єрмаков пов'язує з можливістю «встановлення зв'язку між знанням і ситуацією», здатністю «знайти, виявити процедуру (знання і дію), які підходять для розв'язання проблеми» [4, 139]. Без сумніву, ця активна дія пов'язана з мислительними вміннями, без яких виявляється неможливим і засвоєння знань. І. Г. Єрмаков, розглядаючи компетентність в якості технологічних знань, вважає, що вона є «сферою зв'язків, яка існує між знаннями і дією в людській практиці» [4, 145].

Значна кількість учених єдина в думці, що в сучасних умовах для фахівця будь-якого профілю важлива здатність виходити за рамки лише накопичення та застосування вже відомої наукової інформації. Кожен фахівець у галузі освіти покликаний творчо застосовувати знання, бути здатним до інноваційної діяльності, виступати в ролі першовідкривача. Дане положення набуває особливої актуальності у процесі оволодіння етнопедагогічним матеріалом та його застосування в педагогічній практиці. Учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю має не лише засвоїти відомі педагогічні й етнопедагогічні алгоритми дій, технології, а й бути готовим до створення нових. Це положення обумовлюється молодістю нової галузі педагогіки, складністю

застосування етнопедагогічних знань в умовах суспільства з поліетнічним складом населення.

Отже, етнопедагогічна компетентність буде виявлятися в ініціативності студента під час вивчення етнопедагогічного матеріалу, активності у вирішенні проблемних ситуацій, відстоюванні власної думки під час розгляду дискусійних питань, оперативності виконання практичних завдань, творчого застосування етнопедагогічного матеріалу на практиці, під час педагогічного спілкування тощо. Здатність учителя виявляти етнопедагогічну компетентність у стандартних та нестандартних ситуаціях, досвід такої діяльності знайде охоплення в операційно-технологічному компоненті, що ґрунтується на структурованих знаннях, численних різнорівневих уміннях, які саморегулюються за їх застосуванням на практиці.

Орієнтуючись на діяльнісний підхід у розгляді проблеми, слід згадати, що діяльність являє собою систему «активних процесів, які відповідають певній потребі, підкоряються мотиву і реалізують самостійне відношення людини до світу» [8, 589]. О. О. Іванова звертає увагу на те, що при компетентісному підході відбувається оволодіння особистістю «значимим для неї змістом» [5]. Тож, компетентність пов'язана з мотивацією діяльності.

Психологи поняття «мотив» розглядають як «внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов'язане із задоволенням певної потреби» [8, 415]. Потребу Д. О. Леонт'єв визначає як «відповідне одному з модусів життєдіяльності об'єктивне відношення між суб'єктом і світом, що вимагає для своєї реалізації активності суб'єкта у формі діяльності [8, 426]. Мотивами діяльності, на думку В. К. Вілюнаса, В. І. Ковальова, Є. С. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності.

Позитивна мотивація різних видів професійної діяльності, ціннісні орієнтації вбачаються Н. В. Кузьминою, А. К. Марковою, Дж. Равеном, В. Д. Шадриковим важливими для професійної компетентності. Не випадково І. О. Зимня, Н. П. Шитякова важливими аспектами професійної компетентності педагога називають мотиваційний і ціннісно-смісловий.

Етнопедагогічна компетентність учителя передбачає оволодіння системою педагогічних цінностей різних народів, відкриття на цій основі нових педагогічних цінностей. У ряді мотивів діяльності особливе місце займають ціннісні орієнтації, які виступають важливим чинником регуляції, детермінації мотивації особистості. Ціннісні орієнтації як елементи внутрішньої структури особистості ґрунтуються на знаннях, почуттях, переконаннях, тим самим виступаючи сполучною ланкою

різних компонентів етнопедагогічної компетентності. Отже, доцільно говорити про наявність не просто мотиваційного, а мотиваційно-ціннісного компонента етнопедагогічної компетентності, який являє собою систему ціннісних орієнтацій, відношень, потреб, мотивів, інтересів у галузі етнопедагогіки.

Розвинені ціннісні орієнтації вважаються ознакою соціальної зрілості особистості, показником сформованості професійного менталітету [1, 30]. Стійка сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює цілий ряд якостей особистості: цільність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових зусиль для досягнення поставленої мети, - які є важливими для якісної реалізації професійних компетенцій. На цю особливість будови компетентності звертає увагу І. О. Зимня, коли розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» як «когнітивне – особистісне».

О. О. Іванова наголошує на «єдності, цілісності» особистісних властивостей з іншими елементами компетентності [5]. Наприклад, історичний аналіз проблеми активності привів І. Г. Єрмакова та Т. І. Єрмакова до висновку, що активність виявляється в усвідомленні свого «Я», адекватному ставленні до себе і навколишнього світу, відкритості та інших якостей і властивостей особистості [4, 130]. Отже, активність суб'єкта пронизує всі компоненти педагогічної та етнопедагогічної компетентності, закріплюється в якостях особистості фахівця.

Особистісні якості й утворення у структурі педагогічної компетентності виокремлюють С. Г. Вершловський, І. А. Колесникова, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, інші. Виділяючи особистісний аспект у структурі професійної компетентності педагога, науковці наголошують на важливості усвідомлення фахівцем своєї якісної визначеності, адекватної оцінки власних професійних здібностей. Дослідники до визначеної групи відносять позитивну Я-концепцію, відповідальність, допитливість, наполегливість, товариськість, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, проникливість, спостережливість, емпатійність, рефлексивність, професійно-особистісні властивості інтегрального характеру (наприклад, індивідуальний стиль) тощо.

Індивідуальний стиль професійної діяльності педагога уможливується реалізацією вчителем свого творчого потенціалу. Ідея про творчість як показник професіоналізму вчителя розвивається Н. В. Гузій, Н. В. Кічук, А. К. Марковою, С. О. Сисоєвою та іншими науковцями. А. К. Маркова наголошувала на тому, що педагогічні завдання «завжди нестандартні та вимагають від педагога творчого підходу» [1, 443]. Отже, етнопедагогічна компетентність як різновид

педагогічної компетентності передбачає творчий підхід до праці, а учитель зі сформованою етнопедагогічною компетентністю характеризується креативністю.

А. К. Маркова, детально вивчивши структуру педагогічної компетентності, виділила в ній п'ять основних блоків, серед яких особистісна компетентність та індивідуальна компетентність отримали самостійний статус. Особистісна компетентність, на думку автора, передбачає володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, а індивідуальна компетентність - володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, невідчужуваність професійному старінню, уміння організувати свою працю без перевантажень.

Враховуючи цінність як індивідуальної, так і особистісної компетентностей для вчителя, їх взаємозв'язок, ми виокремлюємо індивідуально-особистісну складову етнопедагогічної компетентності. Важливим компонентом етнопедагогічної компетентності ми будемо вважати індивідуально-особистісний, який об'єднує індивідуальну й особистісну компетентності педагога.

Побіжний аналіз елементів різних компонентів етнопедагогічної компетентності свідчить про їх взаємозалежність та взаємопроникнення. Наприклад, установка на етнопедагогічну діяльність є складовою мотиваційно-ціннісного компонента, визначає характер елементів інших компонентів (когнітивний – якість засвоєння етнопедагогічних знань, операційно-технологічний – швидкість і точність опанування етнопедагогічними вміннями, індивідуально-особистісний – націленість на професійне самовдосконалення), є результатом процесу оволодіння етнопедагогічною компетентністю. Водночас рефлексивні вміння (когнітивний компонент) позитивно впливають на формування соціальної зрілості та інших якостей особистості фахівця (індивідуально-особистісний компонент) тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Отже, етнопедагогічна компетентність являє собою цілісну особистісну характеристику фахівця в галузі освіти у єдності таких основних компонентів: когнітивного (володіння знанням змісту компетентності у вигляді фактів, понять, теорій, технологій), мотиваційно-ціннісного (виявляє ставлення до змісту етнопедагогічної компетентності в системі потреб, мотивів, ідеалів, інтересів, цінностей), операційно-технологічного (досвід прояву етнопедагогічної компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), індивідуально-особистісного (емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву етнопедагогічної компетентності, важливі особистісні якості та

утворення, зокрема відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо) компонентів.

Перспективами вивчення проблеми може бути розгляд педагогічних технологій формування етнопедагогічної компетентності майбутнього фахівця з урахуванням компонентного складу цього виду професійної компетентності вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Издательство РАГС, 2002. – 650 с.
2. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентный подход / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: Історико-методологічні та теоретичні аспекти / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
5. Иванова Е. О. Компетентный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
6. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: Монография / М. М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
7. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. - №3. - С.57-62.
8. Общая психология и психология личности / Под ред. А. А. Реана. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 639 с.
9. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... докт. психол. наук / Е. К. Осипова. – М., 1988. – 302 с.
10. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
11. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткаченко Ольга Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, становлення його етнопедагогічної компетентності.

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ШКОЛИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

В статті визначається вплив самоосвітньої діяльності керівника школи на розвиток його професійної компетентності; аналізуються основні умови ефективної організації самоосвітньої діяльності керівника школи.

В статье рассматривается влияние самообразования руководителя школы на развитие его профессиональной компетентности; анализируются основные условия эффективной организации самообразования директора школы

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, професійна компетентність, безперервна освіта, професійний розвиток.

Директор школи повинен бути найкомпетентнішою людиною в педагогічному колективі. Для цього потрібно постійно поповнювати свої знання, жити актуальними проблемами сучасної науки, її досягненнями, вивчати передовий досвід, швидко підхоплювати творчі ідеї інших та використовувати їх для поліпшення своєї діяльності.

Особливо важливою у професії керівника школи є його освітня компетентність, що забезпечує змістову і технологічну сторони професійно-особистісного росту керівників. Освітня компетентність передбачає сформованість «Я-концепції» керівника та її регулюючу роль у безперервній професійній освіті, готовність до безперервного професійно-особистісного саморозвитку, освітню продуктивність.

Прогнозування розвитку професійної компетентності керівника може спрямовуватися за допомогою освітнього самовизначення (прийняття себе як об'єкта безперервної професійної освіти) і професійно-особистісного саморозвитку засобами освітньої діяльності [4, с.14].

Категорія «професійна компетентність» визначається головним чином рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованими прагненнями до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи [3, с. 74].

Професійний розвиток керівники навчального закладу передбачає важливу якісну характеристику – потребу в постійній самоосвіті і готовність до неї.

Аналіз проблеми самоосвіти у педагогічній теорії здійснено П.Підкасистим, І. Зязюном. Окремі аспекти самоосвіти як форми підвищення кваліфікації розглядалися в працях (М. Солдатенка, В.Лутанського, Н. Пшебильського, Т. Симонової, І. Чеснокової та ін.); систему безперервної освіти педагогічних працівників (О. Галаган, Б. Гершунський, І. Жерносек, М. Маслов); удосконалення фахової та управлінської майстерності керівників шкіл (В. Бондар, В. Маслов, Т. Волобуєва, Л. Даниленко).

На думку В. М. Чайки самоосвіта це специфічний вид діяльності, яку особистість здійснює з метою задоволення пізнавальних потреб чи покращення своїх особистісних якостей або здібностей [7, с 235].

Л. В. Васильченко пропонує розглядати самоосвіту фахівця як вищу форму вияву пізнавальної активності, для якої характерним є оволодіння знаннями переважно шляхом самостійної пізнавальної діяльності, яка організується за особистою ініціативою людини додатково до її основного заняття [1, с. 12].

П. І. Підкасистий наголошує на тому, що основою самоосвіти особистості є наявність потреби у конкретних знаннях тісно пов'язаних з розвитком потреби пізнання, яка проходить декілька фаз у своєму розвитку: виникнення потреби, її насичення і задоволення. Саме це складає серцевину самоосвіти як педагогічної проблеми. На його думку самоосвіта передбачає озброєння особистості уміннями і навичками організації власної розумової праці, спрямованої на здобуття нових знань, пізнання реальних предметів і явищ оточуючого світу [6, с. 27].

Мета статті. Обґрунтувати вплив самоосвітньої діяльності керівника школи на формування професійної компетентності та визначити основні умови ефективної організації самоосвітньої діяльності керівника школи.

Одним зі шляхів розвитку професійної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів ми розглядаємо самоосвіту. Це обумовлено тим, що особливість професійної діяльності директора школи в умовах науково-технічного прогресу полягає в подальшому прискоренні зміни (темтів оновлення) професійних знань, умінь та навичок і, у зв'язку з цим, у його здатності самостійно швидко і якісно удосконалювати рівень своєї кваліфікації.

Відчуваючи потребу в здобутті знань і обираючи той чи інший шлях її задоволення, людина звертається до самоосвіти.

Ми виходимо з того, що самоосвіта – це процес свідомої самостійної пізнавальної діяльності, який здійснюється добровільно, планується, керується й скеровується самим фахівцем.

Самоосвіта є однією з форм, за допомогою якої відбудеться оновлення освіти у найкоротший та ефективний шлях. Самоосвітня діяльність є невід'ємною складовою неперервної освіти і є передумовою прагнення до постійного вдосконалення себе як професіонала, особистості.

Неперервність освіти полягає у «... довічному процесі набуття знань; постійному оновленні його змісту; єдності підготовки до життя і самого життя; перманентному характері зміни в освіті; неперервному процесі перетворення освіти в самоосвіту» [5, с. 242].

Сутнісними характеристиками безперервної освіти керівника є гнучкість, розмаїтість, доступність у часі й просторі. Найважливішим завданням самонавчання керівників повинно стати не тільки засвоєння фахових знань і поглиблення професійної компетентності, але й постійний розвиток управлінських якостей.

Керівник сучасного освітнього закладу – центральна фігура всього освітнього процесу. Він повинен уміти розв'язувати різноманітні управлінські проблеми, уміти не тільки керувати освітнім закладом з устояними традиціями та укладом, але й переводити його на якісно

новий рівень, що потребує спеціальних знань теорії та практики управління, певних особистісних якостей. Щоб навчитися керувати процесом самоосвіти керівник школи слід створити умови для повноцінного становлення його особистості.

Т. Б. Волобуєва виділяє такі ознаки самоосвіти:

- здобуття знань як додаткова до основного заняття пізнавальна діяльність, яка пов'язана й взаємообумовлена ним;

- оволодіння знаннями за власною ініціативою стосовно змісту, обсягу, джерел, форм, тривалості та часу проведення занять, незалежного від якого-небудь навчального закладу, хоча з використанням певних програм, консультацій та інших видів керівництва й допомоги відповідних фахівців;

- вирішальне місце в оволодінні знаннями займає індивідуальна самостійна пізнавальна діяльність, хоча не виключаються і колективні форми [2, с.66].

Організація самоосвітньої діяльності директора школи є ефективним засобом активізації його творчої самостійності. Самостійність і активність тісно пов'язані так як самостійність – є вища форма активності, що визначається в характері і способах діяльності.

Самоосвіта керівника – найважливіше завдання, робота над яким дозволяє йому впровадити в дію весь свій творчий потенціал, максимально повно використовувати свої можливості й здібності. Самоосвіта повинна бути спрямована на самовдосконалення, саморозвиток.

Важливою умовою забезпечення життєздатності системи самоосвіти керівника є проектування її як багатофункціональної, що забезпечує реалізацію не тільки освітньої, але й цілого ряду допоміжних функцій, спрямованих на підтримку й забезпечення практичних потреб управлінської діяльності, зокрема інформаційної, дослідницької, консультаційної, проектувальної, експертної.

Аналіз робіт у галузі професійної компетентності дає підставу вважати, що формування компетентності спирається насамперед на рефлексивність позиції фахівця і мотиваційні засади саморозвитку.

Всі напрями самоосвітньої діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу можна об'єднати в групи:

- 1) професійні;
- 2) гуманітарні;
- 3) методичні;
- 4) психолого-педагогічні;
- 5) психологічні;
- 6) особистісні.

Керівник навчального закладу повинен бути повністю переконаний в тому, що його самоосвіта – це основний шлях до успіху, до досягнення мети, нарешті, до самоствердження як людини, як професіонала, як майстра своєї справи.

Самоосвітня діяльність керівника школи може здійснюватися в кількох напрямках:

- 1) усвідомити особливості управлінської праці;
- 2) розвивати творчий потенціал;
- 3) підвищувати та розвивати інформаційну культуру;
- 4) удосконалити навички вирішення проблем;
- 5) розвивати здатність управляти собою;
- 6) навчитися самостійно забезпечувати свою самоосвіту;
- 7) скласти програму навчання підлеглих;
- 8) навчитися утворювати колектив однодумців.

Згідно до проведеного дослідження основними умовами ефективної самоосвітньої діяльності керівника школи є визначення напрямку самоосвітньої діяльності, складання індивідуального плану самоосвіти та впровадження його у життя.

З метою формування завдань для самоосвітньої діяльності керівника школи, під час дослідження для директорів шкіл та магістрів, що навчаються за напрямком «Управління навчальним закладом» ми провели професійне діагностування, яке допомогло визначити тему самоосвіти. Проводилось воно у формі співбесіди.

Кожному магістранту надавалась анкета на виявлення теми самоосвіти, індивідуальна діагностична картка, яка визначає коло питань, що потребують удосконалення й додаткового опрацювання. Головною умовою була умотивованість вибору теми самоосвіти. Зверталась особлива увага на те, що тема повинна бути комплексною: мати професійну, виховну та психологічну складові.

Після вибору теми учасникам дослідження було запропоновано скласти індивідуальний план самоосвіти. Магістрантам та директорам шкіл було запропоновано визначити фактори, які стоять на заваді їх самоосвітньої діяльності. Відповідно до отриманих відповідей 51% респондентів визначили головною причиною особисту інертність. Серед інших факторів названо недостатність ресурсів, неадекватний зворотній зв'язок, недостатність часу та специфіка професійної діяльності директора школи.

Самоосвітню діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу ми розглядаємо у тісному зв'язку та взаємообумовленості з самоосвітою підлеглих. Керівники шкіл повинні приділяти постійну увагу створенню реальних умов для самоосвіти педагогічного колективу школи. Для цього необхідно впорядкувати робочий час вчителя і

директора. Упорядкування робочого часу доцільно здійснювати, враховуючи можливості вчителя; через скорочення тривалості й раціональної підготовки педагогічних рад, зборів, нарад; рівномірного розподілу між вчителями громадських доручень; кооперування і спеціалізації педагогів у здійсненні навчально-виховного процесу; чітку організацію роботи в школі. Велику роль у створенні умов для самоосвіти вчителів відіграє забезпечення їх необхідною літературою, програмами самоосвіти, одержання інформації про наявність окремих видань.

Підвищенню ефективності самоосвітньої діяльності керівника школи та вчителів на нашу думку будуть сприяти:

- створення сприятливого мікроклімату в педагогічному колективі;
- проведення діагностики педагогічного колективу з метою визначення напрямків самоосвітньої діяльності кожного члена педагогічного колективу;
- забезпечення методичними матеріалами;
- освоєння педагогічними працівниками сучасних інформаційних технологій та забезпечення вільного доступу до Інтернет ресурсів.

Вимагає подальшого вдосконалення і контроль за станом самоосвітньої роботи керівників шкіл і вчителів. Головним об'єктом контролю повинен бути сучасний зміст матеріалу, над яким працює фахівець. При цьому особливу увагу необхідно звернути на такі питання:

- що вивчається, чи відповідає опрацьована література практичним потребам учителів;
- актуальність матеріалу в світлі розвитку педагогічної науки;
- систематичність і глибина самоосвітньої роботи;
- застосування в практичній діяльності здобутих знань.

Отже, процес самоосвіти є оптимальним шляхом формування професійної компетентності директора школи за умови, що вона – не самоціль, а сходи́нка для досягнення вищого рівня професійної майстерності. Можна зробити висновок, що самоосвіта посідає особливе місце в системі формування професійної компетентності директора школи.

Головною цінністю самоосвіти стає розвиток у фахівця здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток протягом усього життя. Тому система самоосвіти керівника повинна створюватися з урахуванням сучасних вимог і уявлень про освітню діяльність.

Відповідно до проведеного дослідження дійшли висновків, що зміст самоосвітньої діяльності керівника школи залежить від рівня його фахових знань, науково-теоретичної та методичної підготовки, психологічної ерудиції, від ступеня рівня його відповідальності за

виконання посадових обов'язків, від навичок самостійного оволодіння знаннями, від змісту мотивації власного вдосконалення.

Процес самоосвіти є оптимальним шляхом формування професійної компетентності директора школи оскільки сприяє розвиток здатності до самовдосконалення, самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток протягом усього життя.

Позитивні наслідки самоосвітньої діяльності можливі у тому випадку, якщо вона відповідно організована, добровільна й усвідомлюється особистістю як соціальна потреба.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васильченко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Василенко, І. В. Гришина – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
2. Волобуєва Т. Б. Самоосвітня діяльність керівника [Текст] / Т. Б. Волобуєва. – Харків: Основа, 2005.
3. Гелбутівська Т. Алгоритм розвитку життєвої компетенції [Текст]: круглий стіл / Т. Гелбутівська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003 – № 3. – С. 74-75.
4. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / И. П. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
7. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник / В. М. Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбасва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної компетентності фахівця.

БЕКІР ЧОБАН-ЗАДЕ – ПРОСВІТИТЕЛЬ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО НАРОДУ.

Сайді УСМАНОВА (Ялта)

Стаття присвячена проблемі аналізу життєдіяльності видатного ученого тюрколога Бекір Чобан-заде з метою освітити аспекти його просвітницької діяльності. Справжнє дослідження направлене на наукову розробку і введення в науково-методичний зворот матеріалів історико-педагогічного характеру.

Стаття посвящена проблеме анализа жизнедеятельности выдающегося ученого тюрколога Бекир Чобан-заде с целью осветить аспекты его просветительской деятельности. Настоящее исследование направлено на научную разработку и введение в научно-методический оборот материалов историко-педагогического характера.

Ключові слова: освіта, національна школа, педагог, політичний діяч, кримськотатарська мова.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні відповідно Законам України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти вимагає глибокого і творчого

вивчення позитивного навчально-виховного минулого, що не лише збагачує сучасну педагогіку новими фактами і теоретичними положеннями, але і допомагає прогнозувати її майбутній розвиток. Вирішити сучасні освітні проблеми неможливо без знання того, як розвивалася теорія і практика вітчизняної освіти і школи, без осмислення і переосмислення вітчизняного педагогічного досвіду. Історія педагогіки покликана зберігати і відтворювати все те, що дорого людям і служить інтересам усього суспільства. Збереження багатовікових традицій і цінностей національної культури, створення необхідних умов для її подальшого розвитку є важливою складовою вирішення багатьох соціально-економічних проблем, що стоять перед сучасним суспільством. Це вимагає, зокрема, критичного осмислення педагогічного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, з використанням сучасних методів наукового аналізу і творчого застосування всього прогресивного в практиці підростаючого покоління. На сучасному етапі розвитку кримськотатарського суспільства, питання народної освіти набувають все більшої актуальності. Щоб усвідомити і осмислити сучасні проблеми і перспективи освітнього процесу, необхідно звернутися до ретроспективного аналізу історії педагогіки та освіти. Це дослідження спрямоване на наукову розробку і введення в науково-методичний обіг матеріалів історико-педагогічного характеру, через те, що регіональний та національний аспекти педагогіки та освіти кримськотатарського народу, а також представників кримськотатарської інтелігенції, довгі роки не досліджувались і не використовувались у повній мірі. Лише в кінці ХХ століття стали з'являтися роботи, що персоніфікують це явище суспільно-культурного життя. Так само слід відзначити складову даної роботи, тому що частка досліджень присвячених аналізу просвітницької діяльності видатних представників кримськотатарської інтелігенції мізерно мала .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення педагогічної спадщини Бекир Чобан-заде має фрагментарний характер і розпочалося в історіографії такими дослідниками: А. Лятіф-заде, академіком А. Кримським, О. Булдеєвим. Початок повернення в науку і літературу Б. Чобан-заде поклав відомий тюрколог і історик науки Ф. Ашнін. Поетичній творчості класика-поета присвячені вступні статті Е. Шем'ї-заде і Ш. Селіма. Ш. Юнусов у кандидатській дисертації «Кримськотатарська поезія 1920-х років» і в декількох публікаціях у науковій пресі дав аналіз ідейного змісту і особливостей віршування Б. Чобан-заде. Особливий вклад у вивчення літературної діяльності Бекір Чобан-заде зробив турецький автор І. Отар. Науковою спадщиною Бекір Чобан-заде займалися кілька вчених як в Азербайджані, так і в Туреччині – А. Бабаєв і К. Аджар. Сучасні дослідники творчої спадщини Б. Чобан-

заде: С. Нагаєв, І. Керімов, Н. Сейтягьяєв, Е. Емірова, Л. Юнусова, З. Емірусеїнова. Величезний внесок у написання першої наукової біографії Бекір Чобан-заде зробив доктор історичних наук Д. Урсу.

Мета статті. На основі наявної літератури проаналізувати просвітницький шлях представника кримськотатарської інтелігенції – Бекір Чобан-заде.

Виклад основного матеріалу. Бекір Вагопович Чобан-заде (1893 - 1937гг) – енергійний і авторитетний просвітитель, педагог, видатний поет, класик кримськотатарської літератури, відомий вчений-тюрколог, лідер національно – визвольної боротьби, а також один із знаменитих представників кримськотатарської інтелігенції так званого «золотого п'ятиріччя» культурного відродження Криму. Його прогресивна діяльність залишила глибокий відбиток в історії культурного життя кримськотатарського народу.

Б. Чобан-заде народився 15 травня 1893 року в м. Карасубазарі (нині Білогірськ), у бідній родині потомственого чабана (пастуха) [1, с.96].

З 1906 по 1909 роки навчається у новометодній школі рушдіє. Після закінчення початкової школи Бекіра Чобан-заде, який показав блискучі знання на випускних іспитах, а також за відмінні досягнення у навчанні у 1909 році за ініціативою міського голови Карасубазара, відомого громадського діяча Абдурешіда Медієва, Бекіра Чобан-заде на кошти місцевого Мусульманського благодійного товариства направляють на навчання до Стамбула.

У Стамбулі Бекір Чобан-заде проявляє працьовитість і цілеспрямованість і опановує науки відразу в двох навчальних закладах, одночасно з навчанням на словесному відділенні Галатасарайського ліцею, він вчиться на трирічних курсах арабської та французької мов при Стамбульському університеті, після закінчення якого, отримує право викладання цих мов у середніх школах і ліцеях.

Саме тут, у Стамбулі, Бекір Чобан-заде стає активним свідком демократичних перетворень, що на той час відбуваються і втягується у бурхливий політичний коловорот, а також у суспільне життя кримськотатарської молоді, яка навчається в Туреччині: Абдулла Лятіф-заде, Амді Бекіров, Якуб Кемаль, Челебіджихан Челебієв, Мамут Недім, Джафер Сейдамет, Расим Афузов, Амет Шукрі, Мустафа Ситким, Якуб Аблямітов, Абібулла Одабаш, які стали видатними діячами кримськотатарської культури і, які після повернення на батьківщину, стали гордістю свого народу.

У Туреччині Б. Чобан-заде пише свої перші поетичні вірші. У 1911 році був опублікований перший поетичний збірник «Золотий блиск», до якого увійшли вірші Б. Чобан-заде, через два роки у 1913 році, виходить нова збірка «Молоді татарські письменники», де

надруковано вірш «Анан кайда?» («Де твоя мати?») за підписом Бекір Бавбек [2, с.27].

У 1914 році повертається до Криму і незабаром їде до Одеси з метою продовжити навчання, з метою вдосконалити знання російської мови. Восени 1914 року повертається до Туреччини, де відвідує лекції з тюркології в університеті на правах вільного слухача і знайомиться з угорським вченим Д. Месарош, який допоміг йому надалі виїхати до Будапешта. У грудні 1915 року він отримує свій атестат про закінчення Галатасарайського ліцею.

У 1916 р. виїжджає до Угорщини і вступає на історико-філологічний факультет Будапештського університету, який успішно закінчує в 1918 році.

У цей період проявляється його потяг і підготовленість до самостійної наукової роботи і Б. Чобан-заде пропонують залишитися в Будапештському університеті для підготовки докторської дисертації. Він активно займається наукою вивчаючи письмовий пам'ятник XII століття «Кодекс Куманікус». Codex Cumanicus («Словник кипчакських мов») – відомий письмовий пам'ятник куманського (старокипчакського) мови початку XIV століття (1303 р.). Codex Cumanicus («Словник кипчакських мов») - відомий письмовий пам'ятник куманського (старокипчакського) мови початку XIV століття (1303 р.), «Кодекс» був написаний в 1303 р. в Криму, тому в мові цієї книги відчутний огузький вплив південно-кримського тюркського діалекту. У Кодексі представлені найперша в історії колекція з 47 тюркських загадок і вперше перекладені на мову кипчаків-куманів-половців «Десять Божих Заповідей», фрагменти з «Книги притч» Соломона, Євангелія, творів богословів св. Григорія Богослова (329/330-389/390), Амвросія Медіоланського (339-397), Ієроніма Стридонського (340/345-420), Августина Блаженного (354-430) [3, с.9].

15 травня 1919 Б. Чобан-заде захищає дисертацію на тему: «Привиджуван сінгармонійна невідповідність у «Кодексі Куманікусе» і проблема артикуляційної бази в тюркських мовах» і отримує ступінь доктора філософії.

На превеликий жаль, сьогодні ніхто не знає про місце знаходження дисертації Б. Чобан-заде. Д. Урсу вказує: «доля дисертації Б. Чобан-заде склалася прямо-таки незвичайно. Тільки одна людина, проф. Іштван Мандоки, нині покійний, визнавався Г. Янковському, що тримав у руках працю Чобан-заде і навіть зробив деякі виписки. Це було в його студентські роки (1693-1968). З тих пір ніхто не бачив цей рукопис [1, с.46].

Талановитого дослідника запрошують на викладацьку діяльність у Східну академію.

Тут у Будапешті Б. Чобан-заде стає свідком революційних змін. І з жовтня 1918 року по вересень у країні відбулися три революції, Бекір Чобан-заде надалі в публікаціях стверджував, що брав участь у подіях другої угорської революції: в анкеті 1931 записав, що протягом трьох місяців редагував газету «Шарк» («Схід»), «орган угорської радянської влади азербайджанською мовою», а також, як вказує Ф. Ашнін у своїй статті, що в 1919 році став організатором іноземного полку в Угорській Червоній армії. Але на сьогоднішній день архівних доказів цих подій немає [7, с.44].

У Будапешті відбувається становлення поетичного обдарування Бекіра Чобан-заде. У дивом збереженому до наших днів поетичному щоденнику «Кавал сеслері» («Звуки сопілки») (1919-1920 рр..) молодий поет у віршах висловлює тугу за батьківщиною, матер'ю, домівкою у проникливих і сумних віршах: «Анама» («Моя мама», 1915р.), «Сув анаси» («Русалка», 1917р.), «Яз акшами, уй алдинда» («Літнім вечером біля будинку», 1917 р.), «Тувдим бир уйде» («Народився в одному я домі», 1917р.). Крім віршів у поетичному щоденнику «Кавал сеслері» («Звуки сопілки») є багато конспектів, виписок, цитат з навчальної літератури французькою, німецькою, угорською мовами – яскраве свідчення вражаючої широти інтересів та ерудиції молодого Бекіра Чобан-заде. До цього ж періоду відносяться його наукові публікації в журналі «Туран» та статті в стамбульських газетах » [4,с.72].

Наприкінці 1920 р. Бекір Чобан-заде повертається до Криму з надією застосувати отримані знання на благо свого народу, рідного краю. Він починає активну діяльність як керівник «Міллі – Фірка». У Криму починається стрімке зростання політичної та службової кар'єри Бекіра Чобан-заде.

Він очолив спеціально створений орган в системі відділу освіти Кримревкома, який отримав назву татарського підвідділу. Саме Бекір Чобан-заде став організатором творчої роботи в галузі освіти і культури в ці місяці терору, голоду і розрухи. Мобілізувати татарську інтелігенцію на технічну і культурно-просвітницьку роботу з неписьменністю, покладалася саме на татарський Підрозділ і стали його основними завданнями [5, л. 5].

У середині листопада 1921 зібрався Всекримський установчий з'їзд Рад. Він проголосив Крим автономною республікою, обрав вищий законодавчий орган – Центральної виконавчий комітет (ЦВК) у складі 50 членів. Серед них – лідери «Міллі-Фірка» БекірЧобан-заде, Амет Озенбашли, Халіл Чапчакчі, а також У. Боданінський. Б. Чобан-заде активно працював у складі комісій ЦВК у боротьбі з голодом, входив до складу Допгол. Для боротьби з голодомором влада 1 грудня 1921 створила Центральну республіканську комісію допомоги голодуючим

(Крим Допгол), яка ввела низку податків, здійснила збір добровільних пожертвувань, організувала пункти харчування [6, л.224-225]. Б. Чобан-заде з самого початку з властивою йому енергією включився в роботу Кримського Допгол.

Його самовіддана діяльність була помічена, і під час чергової реорганізації ЦК Допгол був обраний членом президії ЦК; разом з ним обрано О. Дерен-Айерли і Бахчисарайський педагог М. Рефатоф. Потім Б. Чобан-заде в якості представника ЦК Допгол включений у члени правління Кримської ради сільськогосподарської кооперації та в посевком. Д. Урсу в своїй книзі зазначає: «Як громадський діяч, Б. Чобан-заде брав участь в роботі вищого органу управління Кримської АРСР - ЦВК Рад, починаючи з його I установчого з'їзду. Членом ЦВК він обирається чотири рази на I – IV з'їздах Рад в 1921, 1922, 1923 і 1924 роках, двічі був членом президії (з 30 жовтня 1922 року до 14 грудня 1924). Обирався неодноразово у різні комітети і комісії. В якості одного з вищих керівників автономної республіки Б.Чобан-заде мав, серед небагатьох, право на вільний вхід в урядову ложу Кримського державного драматичного театру [2, с. 78].

Працьовитість і енергія Бекір Чобан-заде як громадського діяча, вміння працювати з людьми і авторитет у масах привели до того, що він був у прямому сенсі «нарозхват»: Бекір Чобан-заде був обраний депутатом Сімферопольської міської ради і членом її президії. На першому пленарному засіданні міськради Б.Чобан-заде обраний завідувачем секцією народної освіти. Крім того, він єдиний кримський татарин у складі постійної президії міськради. На III Всекримському з'їзді Рад членами ЦВК обрані Чобан-заде, Меїнов, Чапчакчі, Баліч, Мухітдінов, Ідрисов, Ногаїв, Кубаєв, Памукчи, Челебієв, Полях, кандидатами у члени ЦВК – Акчокракли, Мухетдинова,Тархан.

На тлі активної політичної і партійної роботи, Бекір Чобан-заде веде не менш активну просвітницьку діяльність, одночасно викладає в кількох місцях. Так, в Тотайкойському педагогічному технікумі (який відкрився у 1921 році, у містечку поблизу Сімферополя) – кримськотатарську мову і літературу. У середньому жіночому педагогічному навчальному закладі Дарульмуаліматі в м. Сімферополі – кримськотатарську мову і літературу. З 1922 року працює в якості професора на факультеті східознавства Кримського університету, де очолює відділ кримськотатарської мови і читає студентам курс порівняльної граматики тюркських мов [7, с.209].

Навесні 1925 року Бекір Чобан-заде переїхав до Баку, де прожив 12 років, насичених великою суспільною, науковою і педагогічною діяльністю і багатьма драматичними подіями до своєї передчасної смерті 13 жовтня 1937. Період до 1928 р. в житті Бекіра Чобан-заде

характеризується насиченою та плідною науковою та літературною діяльністю. Численні наукові виступи, публікації, а також видані ним нові вірші роблять Бекіра Чобан-заде широко відомим і за межами Криму.

Влітку 1924 р. професора Бекіра Чобан-заде запрошують у Баку для роботи в Комітеті нового тюркського алфавіту (НТА) як ученого – консультанта. У 1927 р. він стає головою наукової ради Всесоюзного ЦК НТА [4, с. 72.].

У 1925-1929 роках Бекір Чобан-заде – учений секретар Президії Центральної Ради Товариства обстеження і вивчення Азербайджану, де він очолював тюркологічну секцію, історичну і лінгвістичну комісії, був членом редколегії його «Вістей...», завідував аспірантурою. Визнанням його наукового внеску стало обрання в 1932 році дійсним членом Азербайджанського відділення Закавказької філії АН СРСР, а в 1935 році – Азербайджанської філіалії АН СРСР, членом Паризького лінгвістичного суспільства [8, с.145].

Але основним місцем роботи Бекір Чобан-заде був Східний факультет Азербайджанського університету, де він протягом багатьох років, починаючи з 1925 навчального року, працював професором і завідувачем кафедрою тюркської (азербайджанської) мови та літератури. Вів ряд курсів і семінарів: введення в тюркологію, порівняльна граматики тюркських мов, орхонські та давньоуйгурські пам'ятки, тюрко-татарська діалектологія, методика викладання азербайджанської мови та літератури, новітній період літератури тюрко-татарських народів та інші предмети [7, с.209].

У 1924-1926 роки Бекір Чобан-заде був деканом факультету. З 1925 р. Бекір Чобан-заде також бере участь в роботі Азербайджанського термінологічного комітету, де керує гуманітарною секцією. У 1926 р. в Баку проходить Всесоюзний тюркологічний з'їзд, на який були запрошені 24 вчених-тюркологи з різних країн, серед яких були і вчителі Б.Чобан-заде з Будапештського університету. Бекір Чобан-заде входить до складу оргкомітету з'їзду і разом зі колегами з Східного факультету АзГУ веде організаційну та науково-методичну роботу, є членом редакційної колегії з видання бюлетеня з'їзду, що випустила потім стенографічний звіт. На цьому з'їзді про нього дізналися як про видатного вченого-організатора і блискучого тюрколога з енциклопедичними знаннями у різних галузях гуманітарних наук, почули його талановиті поетичні твори. У 1927р. взяв участь у мовній конференції в Сімферополі [9, с.71].

У цей же період Бекір Чобан-заде пише і видає ряд підручників з кримськотатарської мови і літератури для шкіл та вищих навчальних закладів, у яких навчання здійснювалося на кримськотатарській мові,

особливо слід сказати про праці вченого у галузі мовознавства, літературознавства кримських татар.

Переїхавши до Баку, протягом всього життя Бекір Чобан-заде не перериває тісних зв'язків із Кримом. Він регулярно виступає в місцевій пресі, одна за одною в Сімферополі виходять його книги. «Кримськотатарська наукова граматики» (1925), «Релігійна реформа та культурна революція» (1927), «Кримськотатарська література новітнього періоду» (1928). У 1928 році виходить збірка віршів «Буря» [10, с.197].

Починаючи з 1928 р. у всіх кримських газетах, які до того часу вже тотально контролювалися владою, постійно публікуються статті, в яких Бекіра Чобан-заде звинувачують у «буржуазному націоналізмі», «пантюркізмі», прихильності до буржуазної методології в мовознавстві, які в ті часи розцінювалися як вирок [4, с.71].

Незважаючи на цькування у пресі Бекір Чобан-заде зберіг високий авторитет у наукових та громадських колах. Він завантажений викладацькою роботою як в університеті в Баку, так і у вузах Узбекистану. У 1930-1934 роках за сумісництвом завідує кафедрою узбецької мови в Ферганському педінституті. У 1935 році читає лекції в Ташкентському університеті, в Бухарському педінституті.

Обраний дійсним членом Азербайджанського філіалу Академії наук СРСР, в 1935 році обраний у члени Паризького лінгвістичного суспільства, працював у Московському науково-дослідницькому інституті народів Сходу [10, с.198].

Однак наукова діяльність і життєвий шлях 44 - річного вченого були безжально перервані, його заарештували 28 січня 1937 у Кисловодську, де він перебував на лікуванні. Він був звинувачений у націоналістичній діяльності і керівництві антирадянською організацією. Суд над ним відбувся в Баку 12 жовтня того ж року і тривав всього 20 хвилин. Бекіру Чобан-заде винесли смертний вирок без права на оскарження. Вирок був виконаний наступного дня – Бекіра Чобан-заде стратили разом з великою групою вчених, письменників, журналістів, яким радянський режим також виніс смертний вирок. Реабілітований рішенням Верховного Суду СРСР 25 червня 1957р.

Висновки даного дослідження і перспективи подальших пошуків у даному напрямку. Феноменальна пам'ять, вільний спосіб мислення, глибокий інтелект, здатність до мов зіграли виняткову роль у реалізації наукового потенціалу Бекіра Чобан-заде. Вільне володіння російською, кримськотатарською, арабською, узбецькою, туркменською, румунською, казахською, турецькою, німецькою, французькою, азербайджанською, угорською, вірменською, польською, грузинською мовами дало вченому можливість знайомитися із зразками

західної та східної літератур в оригіналі. Перу Бекіра Чобан-заде належить велика кількість науково-дослідницьких робіт (більше 120) і статей з питань алфавіту, орфографії, термінології тюркських мов.

Просвітницькі ідеї Бекіра Чобан-заде охоплюють самі найрізноманітніші сторони поновлення суспільного життя кримськотатарського народу, включаючи в себе думки про необхідність отримання кримськотатарським населенням освіти, засвоєння прогресивної спадщини минулого і сьогодення. Вченого непокоїли питання виховання національної самосвідомості кримськотатарського народу, хвилював його добробут, соціально-економічне та політичне становище. Вважаючи просвітництво найпотужнішим знаряддям прогресу, учений намагався визволити свій народ зі «сплячки». Ідейно-філософські погляди Бекіра Чобан-заде, його діяльність як педагога, вченого, поета, громадсько-політичного діяча, просвітителя - залишаться помітним явищем у вітчизняній історії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бекир Чобан-заде. Крымскотатарская литература. Учебное пособие по интегрированному курсу «Литература» составитель Р. Фазыл. – Симферополь. Крымучпедгиз, 2005. – 207с., с.96

2. Урсу Д.П. Бекир Чобан-заде. Жизнь. Судьба. Эпоха. – Симферополь: Крымское учебное государственное издательство, 2004. – С.276

3. С. Абибуллаева // Культура Причерноморья: научный журнал / Крымский центр Национальной академии наук и министерства образования и наук Украины, Таврический национальный университет им. В.А. Вернадского, Межвузовский Центр «Крым». – Симферополь. – 2006. – №91. – С.9-11

4. З. Эмирусейнова Бекир Чобан-заде // Очерки истории и культуры. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2005. – с.72

5. ГААРК, ф. П – 1, оп. 1, д. 102, л. 5

6. ГААРК, ф. Р-1188, оп. 1, д. 19, л. 224-225

7. Ашнин Ф.Д. О научной деятельности Бекир Чобан-заде // Народы Азии и Африки. – 1967. - №1. – с.209

8. Новые материалы к биографии Б. В. Чобан-заде / Эмирова Е. Г. // Библиотечное дело и краеведение: Сборник научных трудов. – Киев – Симферополь, 1999. – Выпуск №1 – с. 145

9. Очерки истории и культуры крымских татар / Крымучпедгиз, 2005. – с. 71

10. Бекир Чобан-заде / Крымскотатарский литературный сборник произведений фольклора и литературы // Юнусова Л.С. – Симферополь. – Доля. – 2002. – 343 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Усманова Сайде Аблякимовна – аспірант кафедри педагогіки і управління навчальними закладами Кримського гуманітарного університету.

Коло наукових інтересів: дослідження педагогічної спадщини Бекіра Чобан-Заде.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Інна ФАЙНМАН (Кіровоград)

У статті розглянуто педагогічні умови, необхідні для формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації як цілісного явища.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования готовности будущих авиадиспетчеров к профессиональной самореализации как целостного явления.

Ключові слова: педагогічна умова, суб'єктний досвід, професійна комунікація, діалогічна взаємодія, професіоналізація освітнього процесу.

Формування готовності, характер протікання процесу професійної самореалізації та її результат залежать як від внутрішніх, так і від зовнішніх умов. Зовнішні умови здійснюють певний вплив на внутрішні, змінюючи, таким чином, рівень готовності студента до професійної самореалізації. Найбільш значимий вплив на формування готовності до самореалізації у професійній сфері, на нашу думку, має сукупність педагогічних умов, забезпечуваних у процесі професійної підготовки.

Так, метою нашої статті є визначити, обґрунтувати та описати педагогічні умови формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації

Якщо розглядати буденне застосування терміну «умова», то окреслюються такі його значення як «середовище, в якому щось відбувається і яке сприяє цьому процесу», «необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь». Так, загальним в розуміння є те, що обставина/середовище стає умовою по відношенню до інших процесів та явищ, оскільки розвиток та вдосконалення останніх залежать саме від них. Чіткого і єдиного визначення поняття «педагогічна умова» на сьогоднішній день в педагогічній літературі немає. В нашому випадку, спираючись на попередні досягнення педагогічної науки в цих аспектах, під педагогічними умовами розуміємо оптимальну сукупність педагогічних факторів, які забезпечують студенту можливість формування готовності до професійної самореалізації на найбільш високому рівні.

На нашу думку, навчальна діяльність курсантів має будуватися таким чином, щоб стимулювати їх власну активність та самостійність, уможливити розкриття та прояв власних внутрішніх сил. Для цього необхідно враховувати суб'єктний досвід курсантів та включати його у зміст професійної підготовки. Суб'єктний досвід дає можливість особистості взаємодіяти з навколишнім світом тією мірою, якою він володіє способами і засобами взаємодії, тобто різноманітністю та

багатством суб'єктного досвіду [4, 47]. Оскільки самореалізація як реалізація потенційних можливостей особистості протікає у ході її взаємодії зі світом, то продуктивність цієї взаємодії матиме безпосередній вплив на рівень самореалізації. Так, першою педагогічною умовою формування готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації вважаємо **актуалізацію суб'єктного досвіду курсантів та розширення їх суб'єктних функцій.**

Важливо розуміти, що курсант не стає суб'єктом професійного навчання зі вступом у ВНЗ, а одвічно є ним як носій суб'єктного досвіду, що не породжується навчально-пізнавальною діяльністю, а лише нарощується та «окультурюється» в процесі навчання [11, 10]. Отже, на момент вступу до ВНЗ студент є носієм власного суб'єктного досвіду, складеного за багато років життя до початку професійної підготовки. Умови життя, предметний світ, соціальне середовище є початково заданими мірками, які опосередковують індивідуальну, властиву даному суб'єкту систему його взаємовідносин з навколишнім світом, який певним чином впливає на структуру та зміст його досвіду [7, 362]. Так, вирішальним в розумінні суб'єктом нового знання є минулий емоційно-ціннісний, рефлексивний, когнітивний тощо досвід, одним словом суб'єктний досвід. Важливість досвіду, як результату віддзеркалення світу, як результат взаємодії суб'єкта із навколишнім світом, що призводить до вироблення власних уявлень, поглядів, понять, цінностей тощо підкреслюється багатьма дослідниками.

Поняття суб'єктного досвіду тлумачиться по-різному, але за семантичною різницею усіх тлумачень стоїть прагнення описати певний цілісний особистісний конструкт, через призму якого відбувається засвоєння нового знання та розвиток особистості. Функції суб'єктного досвіду у пізнанні та розвитку полягають в тому, що з позиції цього досвіду, через своєрідну вибірковість упорядковується сприйняття інформації, забезпечується індивідуальне бачення світу. Зовнішньо суб'єктний досвід фіксує результат взаємодії особистості з оточуючим світом, а внутрішньо будує базис, логіку та загальну спрямованість інтересів, цінностей, світоглядних позицій [6].

Так, процес професійної підготовки також не є «безпристрасним пізнанням». Це суб'єктно-значиме пізнання світу взагалі, світу професії та самого себе, що наповнене для студента особистісним смислом, цінностями, відношеннями зафіксованими у його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду має бути розкритий, максимально використаний, збагачений науковим змістом і певною мірою перетворений у ході освітнього процесу [9, 67].

Отже, актуалізація суб'єктного досвіду студентів має неабияке значення і є необхідною у формуванні їх готовності до професійної

самореалізації. Суб'єктний досвід робить кожного студента різним та неповторним, а формування готовності до професійної самореалізації передбачає формування такої інтегрованої характеристики фахівця, яка б дозволила розкрити та опредметити усі неповторні особисті можливості. Так, готовність до професійної самореалізації буде вищою за умови урахування, а не нівелювання у навчально-виховному процесі суб'єктного досвіду, наповненого для кожної людини особистісно-значимим смислом, та розширення суб'єктних функцій студентів у цьому процесі.

Розвиток особистості студента в освітньому процесі відбувається через постійне збагачення, перетворення, ріст і якісну зміну його суб'єктного досвіду. Завданням викладача, в контексті формування готовності студента до професійної самореалізації, є актуалізація суб'єктного досвіду останнього. Актуалізація суб'єктного досвіду передбачає включення його у зміст навчального процесу, застосування певних раніше набутих знань, уявлень тощо, в тому числі і про себе як особистість. В такій ситуації студент перебудовує попередні уявлення, генерує нові знання, виходячи за рамки попереднього суб'єктного досвіду, і таким чином змінює межі власних самозмін та самореалізації. Так, процес професійної підготовки можна розглядати як і процес прирощення та становлення суб'єктного досвіду особистості, який відповідає можливостям і прагненням студента до самореалізації.

За умови актуалізації суб'єктного досвіду студентів, особистісний зміст, який розкривається і збагачується в процесі спеціально організованої взаємодії студента та педагога, сприяє засвоєнню соціально цінного змісту. Очевидно, що найефективнішим типом взаємодії в плані переходу «соціального» досвіду в індивідуальний, а потім і в суб'єктний, є суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Перебуваючи в суб'єктній позиції, студент може активно переоформлювати у власному контексті навчальну інформацію і збагачувати свій суб'єктний досвід [7, 365], відбувається зміна педагогічних позицій, переорієнтація напряму вектору оцінки досягнень. Крім того, студент має отримувати змогу управляти своєю діяльністю, тобто розширювати свої функції як суб'єкта (носія суб'єктного досвіду) в процесі цієї діяльності, адже суб'єктний досвід передбачає прагнення до певної індивідуально-особистісної вибірковості способів та шляхів пізнання.

Спираючись на свій досвід, студент, розширюючи власні суб'єктні функції, стає, по-перше, суб'єктом конструювання змісту своєї освіти. Якісна своєрідність освітнього процесу визначається можливостями прояву вибіркового відношення до способів і форм вивчення навчального матеріалу. Безпосередня участь студента у визначенні змістовної сторони свого навчання буде стирати межу між обов'язковим

та добровільним видами пізнання. По-друге, в професійну підготовку включається її ціннісні складові, перетворюючи особистісно-нейтральний процес пізнання у ціннісно-відносний, обумовлений індивідуальністю студента. При цьому самі ціннісні орієнтації, уявлення про ідеали, які формують певне відношення до навчального матеріалу, є продуктом своєрідного переломлення визнаних суспільством зразків через призму індивідуальних смислів, прагнень. Ціннісне сприйняття оточуючої дійсності відкриває можливості індивідуального бачення у процесі підготовки, створює умови для ціннісного вибору і обґрунтування власного світогляду [9, 68]. Студент як носій суб'єктного досвіду прагне до реалізації власного потенціалу, а накопичення та нарощування суб'єктного досвіду передбачає нарощення потенціалу активності студента, його прагнення до самореалізації.

У професійному становленні майбутніх авіадиспетчерів актуалізація їх суб'єктного досвіду та розширення суб'єктних функцій надають досить родючий ґрунт для самореалізації курсанта. Оскільки основну частку виконуваної авіадиспетчером роботи займає професійно-комунікативна діяльність, в якій важливими є не лише професійні знання та якості, а й досвід суб'єкт-суб'єктних відносин та міжособистісної взаємодії, то процес підготовки до неї має супроводжуватися активною суб'єктною позицією курсанта, яка складається на основі уже наявних у нього уявлень тощо. Їх актуалізація у процесі підготовки сприятиме кращому засвоєнню нових професійних зразків, прийнятих цією професійною спільнотою та формуванню готовності до самореалізації у професійній сфері.

Так, можна поступово перейти до другої педагогічної умови, яка, на нашу думку, при реалізації у освітньому процесі сприятиме підвищенню рівня готовності майбутніх авіадиспетчерів до професійної самореалізації. Такою ми вважаємо **забезпечення комунікації між суб'єктами освітнього процесу на основі діалогічної взаємодії.**

Зазначимо, що комунікація в нашому випадку розуміється саме як вербальний процес створення, передачі та інтерпретації інформації. Проте, оскільки вербальна комунікація в залежності від спрямування потоку мовлення може відбуватися як в монологічній, так і в діалогічній формі, вважаємо за необхідне наголосити саме на необхідності наявності в такій комунікації діалогічної взаємодії.

Хочемо підкреслити, що значення комунікації в соціалізації та самореалізації важко недооцінити. Комунікація виступає універсальною умовою людського буття. По-перше, комунікація слугує каналом, по якому відбувається пізнання, по-друге, є засобом, що розвиває індивідуальність; по-третє, способом передачі досвіду та розвитку умінь. Так, однією з характеристик комунікації є її соціальна сутність. У

комунікативній діяльності відбувається самопізнання та самореалізація особистості. Саме спілкування є важливим засобом розвитку особистості, духовне багатство якої залежить від різноманітності міжособистісних відносин і рівня комунікативної культури [10].

Процес спілкування функціонує на основі певної комунікативної ситуації, тобто певного фрагменту об'єктивно існуючої соціальної реальності, системи взаємодіючих конкретних чинників об'єктивного і суб'єктивного плану, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах акту спілкування [5]. Крім того, комунікація відбувається на основі певної інформації, тобто характеризується змістовністю. Так, на основі вище зазначеного виокремлюються різні види комунікації в залежності від ситуації та змісту: особиста, побутова, професійна тощо. В нашому ж випадку, фрагментом об'єктивно існуючої соціальної реальності, в якому відбувається комунікація, є освітній процес, а її змістовність визначається змістом професійної підготовки. Так, ми наголошуємо на необхідності організації в процесі професійної підготовки навчальної комунікації на основі діалогічної взаємодії. Вона стосується як організаційної, так і змістовної сторони освітнього процесу, та розуміється як власне взаємодія в навчальному процесі, так і спеціально організована комунікація на соціальні та професійні теми в режимі студент-студент, викладач-студент, студент-викладач. Така комунікація при підготовці майбутніх авіадиспетчерів може відбуватися як рідною, так і іноземною мовою, та сприятиме формуванню готовності курсантів до самореалізації у професійній сфері.

Зупинимося конкретніше на розгляді окресленої нами умови у зазначених вище аспектах. Слід зазначити, що у наявній на сьогодні організації освітнього процесу, зокрема і у підготовці майбутніх авіадиспетчерів, у якості способу обміну інформацією часто використовується одностороння форма комунікації. Так, надається перевага інформативній стороні навчання та недооцінюється процесуальна, що сприяє засвоєнню студентами готових знань і нездатності самостійного їх здобуття та оперативного використання [8]. Такий монологізм перешкоджає індивідуалізації навчання, урахуванню особистісного начала студента та його самореалізації, він не відповідає комунікативній складовій сучасного життя. Ефективнішою буде форма багатосторонньої комунікації, за якої можлива активність кожного суб'єкту освітнього процесу, відсутність дуже явних мір управління і контролю зі сторони педагога, зростання кількості комунікативних актів між самими студентами. Взаємодія ж студента з іншими суб'єктами освітнього середовища є важливою умовою самореалізації особистості студента: «лише через відносини з іншими індивідуальність формується

та вільно само реалізується» (В.А.Лектроський). Ключовою одиницею взаємодії суб'єктів освіти виступає діалог. Діалог виступає методологічним принципом, методом і способом проектування і реалізації освіти, у якому посилюється роль учня як суб'єкта навчальної діяльності, спрямованої на народження нових знань та особистісне освітнє прирощення. Діалог має на меті організацію продуктивної освітньої діяльності студента та його самореалізацію у процесі діалогу.

Ми наголошуємо на необхідності діалогічної взаємодії усіх учасників освітнього процесу як у режимі викладач-студент, так і режимі студент-студент та студент – викладач, за якої не просто допускається висловлювання з боку студента, а йому притаманна ініціатива у пізнанні нового та активна суб'єктна позиція. Наявність такого діалогу має особливе значення у розвитку процесів мислення, усвідомленні самоцінності власної особистості, розвитку здібностей до самостійного руху до мети. При урахуванні суб'єктності студента в освітній комунікації та наданні йому можливості провадити активний вплив на перебіг навчального процесу у студента зростає інтерес до професії, відбувається емоційне та ціннісне наближення до неї, набуваються можливості прояву себе у ній та розвивається потреба професійного зростання. Включення студента в освітню комунікацію сприяє розвитку здатності особистості мобілізувати себе, цілеспрямовано та активно використовувати свої можливості для розв'язання завдань, тобто проводити саморегуляцію. Не менш значущим є те, що в освітньому процесі, що є відкритим для студентів в комунікативному плані, процес засвоєння знань, вмінь та навичок студентами є більш продуктивним. Все це сприяє формуванню готовності до самореалізації у професійній сфері.

Третьою ж умовою, яка є необхідною для формуванню готовності до професійної самореалізації, вважаємо **професіоналізацію освітнього процесу на основі реальних фрагментів авіадиспетчерської діяльності.**

Слід зазначити, що однією з проблем сучасної освіти є відірваність навчання від професійної діяльності, що призводить до того, що велика кількість засвоєних знань залишається без уваги і швидко забувається, не засвоюються соціальні норми відносин і дій у професії, втрачається спрямування особистості на професію за рахунок нерозуміння причин відсутності зв'язку отриманих ЗУН з його майбутньою діяльністю. Ми ж наголошуємо на тому, що навчальний процес має вибудовуватися на основі урахування реальних професійних ситуацій майбутнього фахівця. Особливо гостро така необхідність постає при підготовці диспетчерів управління повітряним рухом.

Реальна професійна діяльність авіадиспетчера визначається контекстністю, тобто сукупність дій, які приймає диспетчер щодо управління повітряним рухом, напряду залежить від конкретної ситуації повітряного руху з урахування метеорологічних, технічних та інших зовнішніх умов. На основі урахування усіх чинників повітряного руху вибудовується й мовленнєва взаємодія з пілотами, оскільки будь-яка комунікація завжди передбачає ситуативний та предметний контекст. Відповідно, підготовка авіадиспетчерів носитиме реально-професійний характер лише при опорі на реальні фрагменти УПР. Проте, оскільки повне моделювання авіадиспетчерської діяльності в умовах навчання є неможливим за рахунок її складності, то необхідним є створення навчальних ситуацій, які б умовно імітували професійний контекст та спонукали курсанта до виявлення активності, прийняття рішень, професійної мовленнєвої взаємодії тощо. Такі ситуації можуть стосуватися як повторюваних фрагментів, які потребують алгоритмізованих дій, так і фрагментів екстремальних ситуацій, які можуть призвести або реально призводили до авіаційних катастроф.

Професійна діяльність завжди визначається як конкретним предметним змістом, так і соціальними властивостями, тобто нормами відносин та поведінки, прийнятих цією професійною спільнотою. При традиційному навчанні студент засвоює якийсь обсяг знань, вмінь та навичок, потрібних для виконання професійної діяльності, а основна проблема все ж полягає в тому, що студенту у практичній діяльності важко освоїти той соціальний контекст, в якому він буде працювати [3, 87]. Професіоналізація ж освітнього процесу з опорою на реально існуючі фрагменти авіадиспетчерської діяльності дозволяє формувати у курсанта цілісний образ майбутньої професійної діяльності та свого місця у ньому. Курсант засвоює предметний зміст навчання, а разом з тим займає певну соціальну позицію, слідує нормам соціальних відносин своєї професії.

Включення курсантів у ситуації квазіпрофесійної авіадиспетчерської діяльності в освітньому процесі характеризується тим, що курсант виконує діяльність, яка несе у собі риси як навчальної, так і професійної. За такої умови етап професійної підготовки є наче проміжною ланкою між навчальною та власне професійною діяльністю. Засвоєння знань, формування вмінь та навичок відбувається якби накладеним на канву професійної праці у її предметному та соціальному аспектах. Ці знання засвоюються не про запас на майбутнє, не абстрактно, а в реальному контексті цілісної професійної ситуації [1, 99]. Так, курсант набуває навички професійної взаємодії, ціннісні орієнтації та установки, притаманні спеціалістам цієї сфери, вчиться використовувати навички системно, як це відбувається у реальній праці.

Крім того, слід зазначити, що сам характер перебігу професійної підготовки створює умови для реалізації зазначеної умови. У формах діяльності студентів, які змінюють одна одну у перебігу професійної підготовки, курсант просувається від навчальної діяльності до професійної згідно з логікою розгортання самого змісту навчання [2, 36]. Перші роки навчання у ВНЗ характеризуються переважно власне навчальною діяльністю у формі лекцій та семінарів. Проте вже на цьому етапі можлива професіоналізація навчання, наприклад, при підготовці авіадиспетчерів за рахунок аналізу авіаційних катастроф у контексті усіх чинників, які їх спричинили. Наступні роки навчання дають можливість відтворення квазіпрофесійної діяльності в аудиторних умовах, коли моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст за рахунок опису професійної ситуації, яка стимулює студента до виявлення активності, прийняття певного рішення, яке у авіадиспетчерів найчастіше носить прояв певного мовного висловлення. Останній же етап професійної підготовки авіадиспетчера включає тренажерну підготовку, яка дає змогу моделювання квазіпрофесійної діяльності у максимально наближених до реальних умовах, коли курсант знаходиться за пультом управління, а реальний професійний контекст сприймає не через словесний опис, а через власне візуальне сприйняття. З переходом від однієї форми діяльності до іншої курсанти набувають умінь впровадження навчальної інформації у функції та способи здійснення вказаного виду діяльності, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження у професію. За допомогою системи адекватних форм, методів, прийомів навчання задається рух діяльності студента від власне навчальної до професійної разом з трансформацією потреб, мотивів, цілей, що сприяє формуванню готовності до професійної самореалізації [2, 36].

Створення ситуацій квазіпрофесійної авіадиспетчерської діяльності в освітньому процесі зазвичай носить проблемний характер. Проблемні ситуації у навчанні передбачають діяльну позицію курсанта, активізацію його інтересу, розвиток мислення та творчих навичок. Крім того, ситуації квазіпрофесійної діяльності, відтворюючи умови, зміст, відносини, динаміку професійної діяльності сприяють не лише накопиченню предметних і навчальних ЗУН, а й особистісного досвіду. Вони відіграють особливу роль в усвідомленні самоцінності можливостей курсантів та їх важливості у професійній діяльності. За умови професіоналізації курсант включається у діяльність, яка носить для нього смислове значення зв'язку з професією, відповідно розширюються професійні мотиви та зростає професійний інтерес. Курсант починає відчувати все більшу потребу професійного самовдосконалення, самопрояву та самореалізації.

Отже, ми вважаємо, що кожна із виокремлених нами педагогічних умов є необхідною для формування готовності до професійної самореалізації як цілісного явища в усіх його аспектах, а їх реалізація відобразиться у підвищенні рівня такої готовності у майбутніх авіадиспетчерів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2001.- 248 с.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. // Вопросы психологии 1987. №5 с 33-40.
3. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения // // Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 3. С 87-91.
4. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Дис. ... д-ра психол. Наук: 19.00.01. – Москва, 2001.- 370с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 208с
Пронина О.П. Формирование диалогового мышления в профессиональном общении курсантов военного вуза: дисс... канд. пед.наук. – Краснодар, 2005. -160с.
6. Рыжухина И.Ю.Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: автореф. дисс... канд. псих. наук. – Москва, 2000. – 20с.
7. Стародубцева К.В. Суб'єктний досвід як базис для формування духовності // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.3.- 2010. – С. 362-369.
8. Тарнавская Т.В. Методы обучения будущих авиадиспетчеров профессиональному английскому языку // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – К.: НТУУ, 2007. – Вип. 2 (20). – С. 134-138.
9. Цурикова Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Белгород, 2005. - 204 с.
10. Шиянов Е.Н., Котова И.Б.. Идея гуманитаризации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов -н/Д: РИО АО "Цветная печать", 1995.
11. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. – 96с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Файнман Інна Борисівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України, аспірант кафедри суспільно-гуманітарних наук та професійної педагогіки.

Коло наукових інтересів: проблеми професійної самореалізації майбутніх авіаційних фахівців.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЯХ ТА РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩАХ У ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТ.)

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

У статті здійснено порівняльно-ретроспективний аналіз типів середніх навчальних закладів у центральному регіоні й розкрито диференційований підхід

до навчання в гімназіях і реальних училищах у центральному регіоні кінця України в другій половині XIX – на початку XX ст..

В статтє осуществлен сравнительно-ретроспективный анализ типов средних учебных заведений и раскрыт дифференцированный подход к обучению в гимназическом и реальном образовании в центральном регионе Украины во второй половине XIX – в начале XX в..

Ключові слова: диференційований підхід, гімназійна освіта, реальні училища, центральний регіон, навчально-виховний процес.

З часу проголошення незалежності України наростає тенденція активного перегляду, переосмислення та об'єктивного висвітлення історико-педагогічного процесу в державі. Успішність реформування в освітній галузі значною мірою залежить від того, наскільки повно і ефективно будуть використані ті позитивні надбання, які базуються, передусім, на національному і регіональному педагогічному досвіді. Ці обставини спонукають до опрацювання матеріалів з історії шкільництва в цілому по Україні і, зокрема, в окремих її регіонах, серед яких чільне місце у другій половині XIX – на початку XX століття посідав центральний регіон України.

На сучасному етапі над дослідженнями історії розвитку загальної освіти в Україні працюють: В.Галузинський, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Курило, В.Майборода, І.Прокопенко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін. Серед праць, в яких порушується питання специфіки становлення та розвитку змісту навчання, організації навчально-виховного процесу у гімназіях різних регіонів України, відзначимо дослідження О.Бабіної, В.Борисова, Т.Лутаєвої, І.Курляк, І.Петрюк, Л.Терських. Але у жодному з перелічених досліджень не йдеться про специфіку організації навчально-виховного процесу у гімназійних закладах центрального регіону України.

Мета даної статті – розкрити диференційований підхід до навчання в гімназіях і реальних училищах у центральному регіоні України у другій половині XIX – на початку XX ст.

Необхідність звернення до досліджуваного періоду зумовлена тим, що в центрі уваги на той час були питання про урізноманітнення типів навчальних закладів. Обсяг викладання навчальних предметів і розподіл їх за класами у гімназіях та реальних училищах визначалися навчальними планами Міністерства народної освіти. Численні реформування школи були спрямовані на поліпшення освіти й пристосування її до змін у суспільстві. Народна освіта в Україні в другій половині XIX - початку XX ст., як і загалом в Російській державі, була однією з важливих соціальних проблем. Розвиток середньої освіти припадає на другу половину 50-60-х років XIX ст. З 60-х років в Україні розгортається рух за відкриття нових неповних середніх і середніх загальноосвітніх шкіл.

За «Попередніми правилами народної освіти», школи поділялися на чотири ступеня: однорічні приходські, дворічні повітові, гімназії та університети. Країна була розділена на 6 учбових округів з університетами на чолі: Московський, Віленський, Дерптський, Санкт-Петербурзький, Харківський та Казанський. До 12 січня 1831 року Єлисаветград у складі Херсонської губернії належав до Харківського учбового округу. З появою Одеського учбового округу (1830 р.) Єлисаветградський та Олександрійський повіти у складі 3-го району почали відноситися до нього. З 12 учбових округів Міністерства народної освіти Російської імперії на Україну припадало три навчальних округи: Харківський (1803), Одеський та Київський (1832).

Всі навчальні заклади знаходилися між собою в органічному зв'язку: університет завідував гімназіями округу, директор гімназії видав училищами губернії, а наглядач училища повіту наглядав за приходськими школами повіту. В загальну схему не входили тільки училища святого Синоду та училища, ввірені за повелінням імператора іншому відомству. У містах і селах кожен церковний прихід або два приходи, дивлячись по числу прихожан, повинні були мати одне приходське училище. У казенних селах училища повинні були відкриватися під керівництвом священика, в поміщицьких - поміщика. Метою приходських училищ було приготування учнів для училищ повітів, а також їх фізичне та моральний розвиток. У приходських школах програма включала читання, письмо, чотири дії арифметики та містила відомості про природні явища, устрій людського тіла та збереження здоров'я. Приходські училища повинні були утримуватися повністю за рахунок місцевого населення (міських товариств, селян, поміщиків). В училищах повітів програма включала граматику, орфографію, стилістику, географію, історію, природознавство, геометрію. Отже, за в результаті перетворень у Російській імперії була створена струнка система освітніх закладів, що спиралася на зразки західноєвропейських навчальних закладів [2, 7].

В 60-роках ХІХ ст. приймається ряд реформ, спрямованих на поліпшення стану освіти та пристосування її до нових умов. Зокрема, «Положення про початкові народні училища» (1864р.) передавало управління освітою губернським та повітовим предводителям дворянства, котрі головували в училищних радах, а також міністерським чиновникам – директорам та інспекторам народних училищ, які суворо контролювати навчально-виховний процес.

Провідною особливістю розвитку гімназійної освіти в Україні була тенденція пошуку нової моделі школи, що знаходило своє відображення в намаганнях уряду провести гімназійні реформи (1871 р., 1880 р., 1900 р., 1901 р., 1910 р., 1915 р.). Усі внесені на розгляд проекти

реформи тією чи іншою мірою стосувалися перерозподілу дисциплін у навчальних планах, які або спрощувалися (латинь, грецька мова, Закон Божий), або доповнювалися (предмети природничо-біологічного циклу). Але в результаті аналізу запропонованих проектів реформ, можна зробити висновок, що жоден з них не мав принципового характеру і за своєю сутністю не змінював класичного напрямку освіти.

Для визначення статусу гімназії велике значення мав “Статут” 1871 р., де назва “гімназія” була дана тільки класичним загальноосвітнім закладам. Установи з реальним курсом у 1872 р. перетворено в реальні училища. Класичні гімназії існували тільки в губернських містах. В основу роботи класичної школи було покладено принципи централізації керівництва та контролю освіти. Згідно з цим, у гімназіях уперше вводилися єдині державні програми з точним розподілом предметного матеріалу по класах та роках, створювалися загальні правила іспитів. Міністерство дивилося на нові програми, як на засіб збереження своєї політики в школі.

Гімназія складалася з семи класів, де сьомий поділявся на два річних відділення. З 1872 р. гімназія стає восьмирічною. Навчальний курс гімназій був багатопредметним, мав загалом гуманітарний напрямок, де головними предметами були латинь і грецька мова. Часто викладання, в гімназіях того періоду зводилося до граматичних вправ та зубріння, що дає право казати, що освіта мала рутинний і схоластичний характер. Гімназія фактично була елітарною школою і являла собою єдиний шлях до подальшого навчання в університеті. Учні, які закінчували реальні училища, не мали права вступати до вищих навчальних закладів, що фактично перекривало шлях середніх верств населення до вищої освіти.

Абстрагувавшись від динамічного характеру розвитку системи освіти взагалі і окремих освітніх закладів зокрема, розглянемо докладніше особливості навчально - виховного процесу у різних типах гімназійних закладів (гімназіях, прогімназіях, реальних училищах), які функціонували у центральному регіоні України у досліджуваній період на прикладі шкіл міста Єлисаветграда, який з 1865 року стає повітовим центром.

З 1 липня 1879 року була відкрита Єлисаветградська головна класична гімназія заснована 8 вересня 1878 року з дозволу Державної ради за клопотанням міського самоврядування як чотирьох класна прогімназія. У 1881 році були відкриті 5 і 6 класи, а в 1885 році прогімназія була перетворена у повну 8 класну гімназію для дітей дворянства великої і середньої буржуазії. Рівень навчання в гімназії був досить високим. Гімназія відносилася до Одеського навчального округу і була підпорядкована Міністерству народної Просвіти. Контролював роботу гімназії попечитель Одеського навчального округу.

Приймали в гімназію дітей з 9 років, які успішно складали екзамени. Зарховували в той клас, який відповідав рівню їх підготовки. В гімназії вивчали: Закон Божий, російську, латинську, грецьку, французьку, німецьку мови, каліграфію, філософську пропедевтику, законодавства, арифметику, алгебру, геометрію, тригонометрію, фізику, костромографію(астрономію), історію, географію, малювання.

Очолював гімназію директор, помічником його був в. о. інспектор з навчальної та виховної роботи. Призначення директора і викладачів залежало від попечителя навчального округу. Всі викладачі об'єднувалися в педагогічну раду, головою якої був директор. Під керівництвом директора Єлисаветградської головної класичної гімназії збиралися директори всіх навчальних закладів міста для обговорення і прийняття єдиних покарань за порушення поведінки. Дані про порушення поведінки гімназистів і покарання заносилися класним наставником в журнал.

Свою діяльність Єлисаветградська головна класична гімназія припинила у 1920 році на підставі постанови Народного комісаріату освіти УРСР від 4 липня 1920 року про створення єдиної семирічної трудової школи.

Одним із видів навчальних закладів в Царській Росії були реальні училища. Реальними училищами на той час вважалися середні навчальні заклади, що давали реальну освіту. З 1864 року в Україні існували 8-класні реальні гімназії, які в за Статутом 1872 р. були перетворені на шестирічні реальні училища з поділом у V і VI класах на основне і комерційне відділення із додатковим VII класом професійного спрямування. Як і раніше учні реальних училищ не мали права вступати до університетів.

У другій половині XIX століття в Єлисаветграді відкривається 6 народних училищ, де працювало 26 викладачів навчалось майже 1200 учнів. У цих училищах, крім предметів, місцевою владою вводяться сільськогосподарські курси.

15 жовтня 1867 році було засноване безкоштовне ремісничо-грамотного училища з метою підготовки грамотних і кваліфікованих робітників на приватні кошти за ініціативою викладача Єлисаветградського кавалерійського училища М.Ф. Федоровського і дружин офіцерів училища – О. М. Рязанової та О. і. Некрасової. На той час в училищі працювало 12 вчителів, які навчали 180 учнів. Пізніше, в 1974 році Єлисаветградське товариство розповсюдження грамоти і ремесла взяло училище під опіку. Засновники училища мали право брати участь у засіданнях педагогічного комітету з правом голосу. Училище мало жіноче та чоловіче відділення. Навчання поділялося на теоретичне і

практичне. Училище припинило свою діяльність після лютневої буржуазно-демократичної революції.

Основною метою училища було навчання дітей грамоті на рівні 2-класних народних училищ і навчання певному ремеслу. В ремісничо-грамотне училище приймалися хлопчики з 11 років, дівчатка з 8 років всіх станів (переважно це були діти міщан, селян і діти солдатів). Для прийому в 1 клас не вимагалось ніяких попередніх знань, при бажанні вступити в старші класи учні складали екзамени.

У звіті про стан Єлисаветградського безкоштовного ремісничо-грамотного училища за 1884 - 1885 н.р. з 1 вересня 1884 - по 1 вересня 1885 ми читаємо, що училище мало 2 відділення – дівчаче та хлоп'яче, що були розташовані за різними адресами: для дівчат – на розі вул. Тюремної та Вокзальної, а для хлопців - на розі Перспективної та Олексіївської вулиць. У кожному корпусі були свої вчителі [5; Оп. 1; Спр. 4; Арк. 54].

Розклад класних годин Єлисаветградського ремісничо-грамотного училища на 1897 - 1898 навчальний рік

Дні	Години	Ст. підготовчий клас	Години	I клас	II клас	Практичний клас
П о н е д і л о к	11.05-12	Усна лічба	9 -9.55	Рос.мова	Рос.мова	Ремесло
	12.30-13.25	Диктовка	10-10.55	Рос.мова	Арифметика	Ремесло
	13.35-14.30	Читання	11.05-12	Арифметика	Історія	Ремесло
	14.35-15.30	Краснопис	12.30-13.25	Географія	Рос.мова	Ремесло
			13.35-14.30	Співи	Співи	Співи
В і в т о р о к	11.05-12	Ремесло	9-9.55	Рос.мова	Рос.мова	Ремесло
	12.30-13.25		10-10.55	Арифметика	Арифметика	Ремесло
	13.35-14.30		11.05-12	Письмо	Географія	Ремесло
	14.35-15.30		12.30-13.25	Закон Божий	Письмо	Ремесло
			13.35-14.30		Закон Божий	Ремесло

С	11.05-12	Читання та	9 -9.55	Ремесло	Рос.мова	Ремесло
е		письмо				
р	12.30-	Диктант	10-	Ремесло	Історія	Ремесло
е	13.25		10.55	Ремесло		
д	13.35-	Усна лічба	11.05-	Ремесло	Рос.мова	Ремесло
а	14.30		12			
	14.35-	Співи	12.30-	Ремесло	Малюван-	Малювання
	15.30		13.25		ня	
			13.35-	Ремесло		
			14.30			
Ч	12.30-	Закон Божий	9 -9.55	Рос.мова	Ремесло	Ремесло
е	13.25					
т	13.35-	Читання	10-	Арифмет.	Ремесло	Ремесло
в			10.55			
е	14.30					
р						
	14.35-	Письмова	11.05-	Географія	Ремесло	Ремесло
	15.30	лічба	12			
			12.30-	Письмо	Ремесло	Ремесло
			13.25			
			13.35-	Закон Божий		
			14.30			
П	12.30-	Закон Божий	9 -9.55	Рос.мова	Рос.мова	Ремесло
я	13.25					
т	13.35-	Письмова	10-	Арифмет.	Географія	Ремесло
н	14.30	лічба	10.55			
и	14.35-	Читання	11.05-	Географія	Малюван-	Ремесло
ц	15.30		12		ня	
я			12.30-	Малювання	Арифмет.	Ремесло
			13.25			
			13.35-		Закон	Малювання
			14.30		Божий	
С	11.05-	Читання	9-9.55	Рос.мова	Рос.мова	Ремесло
у	12.00					
б	12.30-	Усна лічба	10-	Малювання	Арифмет.	Ремесло
о	13.25		10.55			
т	13.35-	Краснопис	11.05-	Арифмет.	Читання	Ремесло
а	14.30		12			
	14.35-	Диктовка	12.30-	Читання	Письмо	Ремесло
	15.30		13.25			
			13.35-	Співи	Співи	Співи
			14.30			

Усього було 4 класи, а також підготовчі класи для стар ших і менших дітей. У підготовчих класах навчали читати і писати за звуковим методом. У першому класі вивчали Закон Божий, російську мову, арифметику; у другому класі (крім вищеназваного) географію; у третьому – російську мову, російську історію і геометрію. Всі учні займалися гімнастикою і церковним співом. Такі предмети, як географія, фізика, технологія металів і дерева, природознавство, відомості з законодавства вивчалися тільки в спеціальному чоловічому відділенні.

В чоловічому відділенні навчалися столярній, токарній справі, в жіночому відділенні вчили шити і в'язати. Навчання ремеслу починалося з 12 років. В 1886 році чоловічі та жіночі навчальні класи були об'єднані і теоретичний курс навчання проходив разом, окремо займалися лише в майстернях.

У 1898 році в училищі вже навчалось 206 осіб, з них 76 хлопчиків. Вводиться викладання креслення і малювання. Вимоги до рівня підготовки учнів, якості засвоєння знань і ремесел були високі. Так, у 1898 році із 141 учня за лишено на другий рік 27 осіб. Оцінювали знання за п'ятибальною системою за чверть, а в кінці навчального року ставилася підсумкова оцінка [5; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 12].

З 13 січня 1905 року в Єлисаветградському безкоштовному ремісничо-грамотному училищі було знову відкрито спеціальне чоловіче відділення і при ньому навчальна майстерня. Основним завданням спеціального відділення була підготовка керівників для навчальних ремісничих відділень, які відкривалися в селах для підняття матеріального добробуту населення [6; Оп. 1; Спр. 7; Арк. 59-62].

В спеціальне чоловіче відділення приймалися діти всіх станів з 12 до 14 років за екзаменами за програмою міських початкових народних училищ. Діти, які закінчили освітній курс у безкоштовному ремісничо-грамотному училищі, а також у міських початкових народних училищ, церковно-приходських школах і однокласних єврейських училищах приймалися в перший клас без екзаменів і при вступі складали лише конкурсний іспит з російської мови і арифметики на спільних засадах з вступниками, котрі отримали домашню початкову освіту.

Термін навчання був 5 років, з них 4 роки – заняття в навчальних класах і майстернях, а на п'ятому році проводилися лише практичні заняття. Протягом перших чотирьох років учні займалися від 8-ми годин ранку до 12-ти години в навчальних класах, а з 14-ої до 18-ої години займалися в майстернях училища. В навчальних класах викладали: Закон Божий, російську мову, арифметику, геометрію, вітчизняну історію, географію, механіку, фізику, технологію металів і дерева, природознавство, дітям давали початкові знання законодавства. Викладання навчальних предметів відбувалося відповідно до програм,

складених виконавчим комітетом на отримання звання вчителя початкових училищ.

В навчальних майстернях дітей навчали слідуючим ремеслам: столярному, токарному, різьбі по дереву, слюсарно-ковальській справі. Для кожного учня був обов'язковим вибір якогось ремесла. Викладання зазначених предметів відбувалося таким чином, щоб учні отримали можливість застосовувати їх на практиці за місцем проживання.

Після закінчення повного п'ятирічного курсу згаданого відділення ви пускникам надавалася можливість скласти іспити на звання вчителя початкових училищ. Випускникам видавався відпо відний атестат про закінчення загальноосвітнього і ремісничого відділення, а також грошова допомога на початкове облаштування із відсотків відрахувань від продажу учнівських виробів.

Здібні, але бідні учні за сприяння товариства зараховувалися до училища з повним утриманням за рахунок товариства, або їм видавалася стипендія.

Для вирішення питань, що стосувалися навчальної частини була створена училищна рада, яка збиралася не менше ніж раз в місяць. Вона складала програми з предметів і розподіляла вивчення предметів по класам, призначала перевідні та випускні екзамени, призначала нагороди кращим учням, складала щорічні звіти про результати навчання.

В училищі, як свідчать численні архівні документи, навчальний процес було поставлено досить добре, і училище за своїм типом, програмами, майстерністю викладачів, цілеспрямованістю, демократичністю, було єдиним таким ремісничо-грамотним училищем не тільки в Єлисаветграді, а й у всій Росії.

За статутом 1864 р., на місці колишніх повітових шкіл з'явилися прогімназії, а за Положенням 1872 р., більшу частину повітових шкіл було реорганізовано в міські. Відкрилися чоловічі та жіночі гімназії, реальні й комерційні училища. Перше земське реальне училище почало працювати в Єлисаветграді в 1870 р. за сприяння Земства Єлисаветградського повіту і на основі складеного ним проекту, а також враховуючи необхідність у такому навчальному закладі, як для мешканців Єлисаветградського так і Олександрійського повітів було відкрито в м. Єлисаветград «Земське чоловіче семикласне училище першого розряду». Датою організації училища може вважатися 01.07.1870 р. так як з цього числа почалися засідання педагогічної ради училища, а з 03.08.1870 року почалися вступні екзамени і лише 31.08.1870 р. було урочисте відкриття училища. Училище було приватним навчальним закладом і утримувалося за рахунок Земств. Спочатку в ньому було три перших класи. За сприяння Єлисаветградського Земства в 1878 році був прийнятий перший устав

Єлисаветградського земського реального училища, згідно якого учні училища, закінчивши повний курс навчання, могли вступати у вищі спеціальні училища, склавши іспити і отримавши атестати про закінчення училища. Згідно уставу Єлисаветградське земське реальне училище знаходилося у відомстві попечителя Одеського навчального округу, а з 20 жовтня 1882 року училищу були надані права урядових реальних училищ і увійшло в відомство Міністерства народної освіти.

В училищі навчалися діти всіх станів. На 1 січня 1893 року загальна кількість учнів у Єлисаветградському земському реальному училищі становила 264 особи, в 1894 — 266, в 1895 — 289, в 1896 — 291. У 1896 році за місцем проживання батьків учнів у м. Єлисаветграді та в його околицях в училищі навчалось 192 особи (66%), Єлисаветградського повіту — 53 особи (18,2%), других повітів Херсонської губернії — 16 (5,5%), інших губерній — 30 (10,3%). На основі вищезазначених даних можна прийти до висновку, що училище знаходилося користувалося попитом у населення і бажання отримати в ньому освіту було достатньо великим [4; Оп. 1; Спр. 3; Арк. 4].

Курс навчання з окремих предметів цілком відповідав навчальним планам і приблизним програмам предметів, які викладалися в реальних училищах підпорядкованих Міністерству народної освіти.

В 1 клас училища приймалися діти з 10 років, які вміють читати і писати російською мовою, які знають основні молитви та основні арифметичні дії. У всі наступні класи приймалися учні, котрі мали відповідні знання.

В Єлисаветградському земському реальному училищі викладалися такі предмети: Закон Божий, російська мова з церковнослов'янською та словесністю, історія, географія, чистописання, математика (алгебра, геометрія, тригонометрія), хімія, фізика і космографія, анатомія, креслення, німецька та французька мови. До числа навчальних предметів належали також співи, малювання та гімнастика для бажаючих. Навчальний процес проходив протягом навчального року за виключенням вихідних і святкових днів, зимових (два тижні) і літніх (шість тижнів). В кожному класі навчалось не більше 40 учнів, а якщо виникала необхідність з дозволу повітового земства відкривалися паралельні класи. За бажанням батьків за додаткову плату вихованці могли навчатися музиці і танцям. Випускникам училища також давалися початкові уявлення про державний устрій, про основні закони імперії, про головні цивільні та кримінальні закони. В реальному училищі були кабінет фізики, хімічна лабораторія, кабінет природничих наук, історико-географічний і археологічний музеї, бібліотека.

При училищі існували вечірні класи малювання та креслення. Заняття в вечірніх класах відбувалися щодня, з 17 до 20 години були

заняття з ліплення орнаментів із воску та глини, крім того у святкові та вихідні дні проводилися заняття з живопису. З 20-22 години відбувалися заняття в класах для креслення. Вечірні класи малювання та креслення користувалися попитом у населення, в 1895 році всіх учнів у класах було 104, з них учнів з Єлисаветградського земського реального училища – 15, з класичної гімназії – 8, з духовного училища – 2, учениць жіночої гімназії – 3, ремісників – 40, любителів – 36.

З 1874 р. на кошти училища була організована метеорологічна станція, мета якої була виявлення кліматичних особливостей місцевості і визначення коливань температури. Метеорологічна станція при земському реальному училищі видавала довідки приватним особам і різним підприємствам з необхідними їм метеорологічними спостереженнями. Керівниками станції були вчителі даного реального училища. В такому вигляді училище проіснувало до 1919 року. Згідно з Постановою єдиної трудової школи Наркому Освіти РРФРР від 30.10.1918 р. і з встановлення радянської влади реальні училища були реорганізовані в єдині трудові школи.

Теоретичні засади та практичний досвід навчально-виховної роботи в гімназійних закладах центрального регіону в другій половині XIX - початку XX ст. може бути використаний для оптимізації роботи в сучасних середніх навчальних закладах. Разом з тим, проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективи дослідження проблеми полягають, на наш погляд, у вивченні змісту навчально-виховного процесу у середніх професійних навчальних закладах (комерційних, духовних училищах) протягом досліджуваного періоду, а також інших середніх навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К.: Богданова А.М., 2008. – 406 с.
2. Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX-XX в. как глобальный проект. // Вопросы образования. - №23. – 2006. – С. 7.
3. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 369, Оп. 1. – Спр. 1, Спр. 38.
4. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 60, Оп. 1. – Спр. 1., Спр. 4.
5. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 61, Оп. 1. – Спр. 1., Спр. 4.
6. Систематический свод постановлений Елисаветградского уездного земского собрания за 1865-1895 годы. Сост Е. И. Борисов. – Елисаветград, 1895. – 247.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження розвитку освіти й педагогічної думки в центральному регіоні України у XX столітті.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ ЗАСОБАМИ ПОШУКОВИХ ЗАДАЧ

Лілія ХАРЛАМОВА (Кіровоград)

Автор визначає сутність пошукових соціокультурних задач як засіб формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців міжнародних авіаційних перевезень. Розкрито педагогічні умови ефективного застосування пошукових соціокультурних задач.

Автор уточняет сущность поисковых социокультурных задач как средство формирования социокультурной компетентности будущих специалистов международных авиационных перевозок. Раскрыты педагогические условия эффективного использования поисковых социокультурных задач.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, менеджер міжнародних авіаційних перевезень, соціокультурні пошукові задачі, проблемна задача, гуманітарні навчальні дисципліни.

Україна початку XXI століття перебуває на етапі трансформації суспільно-економічного розвитку, входження до європейського та світового співтовариства. Підвищення вимог до фахівців відбувається у всіх сферах сучасної економіки, а це відповідно зумовлює соціальну потребу всебічного й глибокого дослідження системи підготовки фахівців, які здійснюють організацію міжнародних авіаційних перевезень, розкриття закономірностей та особливостей їхнього професійного становлення та врахування їх у навчально-виховному процесі вищої школи.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика підготовки фахівця кваліфікації "Бакалавр з менеджменту" професійного спрямування "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" (варіативна компонента "Менеджмент міжнародних авіаційних перевезень") визначає необхідність наявності у майбутніх фахівців здатностей до правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури, формування політичної свідомості, політичної культури та плюралізму, до ефективної комунікативної взаємодії. Відповідно фахівець повинен володіти певними вміннями: проникати в сутність явищ і процесів реального світу, свідомо використовувати наукові знання у пізнавальній та професійній діяльності; культурологічні питання сучасності розглядати з позицій вшанування традицій і звичаїв свого народу та культурного надбання людства; вносити посильний внесок в гармонізацію людських міжнаціональних відносин; орієнтуватись у міжнародному політичному житті, геополітичній ситуації, розуміти місце і статус України у сучасному світі; орієнтуватись у глобальних проблемах економічного розвитку світових

господарських зв'язків, інтеграції України у систему міжнародного поділу праці; підтримувати гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів як передумову психічного здоров'я та ділового успіху; вести ділове спілкування із закордонними партнерами, у тому числі й однією з іноземних мов; визначати потребу в інформації і формувати інформаційне забезпечення діяльності, використовуючи різні джерела інформації; здійснювати вибір варіанта рішення, виходячи з конкретної ситуації та відповідних критеріїв; впорядковувати і гармонізувати соціальні стосунки у трудовому колективі нормами (підтримувати традиції, обряди, ритуали) та інші.

У цьому зв'язку особливий інтерес науковців має викликати проблема оволодіння майбутніми фахівцями моделями поведінки через безпосереднє застосування іноземної мови вербальними та невербальними засобами, які прийняті в різних лінгвокультурних спільнотах, усвідомлення ними специфічних національних особливостей сприйняття світу, що складає основу соціокультурної компетентності.

Проблема підготовки майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень є малодослідженою. Окремі питання підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності висвітлені в дослідженнях Н.Л. Замкової (формування професійних якостей), Н.В. Логутіної (формування готовності до професійного іншомовного спілкування), А.І. Петрової (формування іншомовної компетентності). Соціокультурну компетентність фахівців інших напрямів підготовки досліджували Н.В. Мороз (курсантів вищих військових навчальних закладів), Квасник О.В. (майбутніх економістів), В.М. Топалова (студентів технічних ВНЗ), М.Л. Писанко, Л.П. Рудакова, Т.О. Яхнюк (студентів мовних спеціальностей), О.В. Бирюк, Н.Г. Білоцерківська, Р.О. Гришкова, І.А. Закір'янова, В.О. Калінін, Т.М. Колодько, С.О. Шехавцова, С.І. Шукліна (майбутніх учителів).

Одним із засобів формування соціокультурної компетентності у нашому досвіді є застосування пошукових соціокультурних задач. Розкриття методики їх використання і є метою пропонованої статті.

Загальновизнаний зміст поняття "компетентний" (від латинського *compereto* – досягати, відповідати, підходити) зводиться до оволодіння знаннями, досвідом і повноваженнями, що надаються працівнику згідно із законом, статутом [1, 557]. Сутність компетентності випускників середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів розкрита колективом авторів [5]. Аналізуючи різні підходи, дослідники вказують, що компетентність людини – це спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, що дозволяють людині визначати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Соціокультурну компетентність ми визначаємо як наявність знань про національно-культурні особливості різних країн, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних народів, здатність та готовність будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Сучасний етап розвитку суспільства вимагає фахівця, який би міг успішно виконувати професійні завдання із урахуванням цілісного сприйняття світу, розуміння його культурного різноманіття, поваги до особистості.

Дослідники проблеми формування соціокультурної компетентності пропонують застосування різних форм, методів, технологій навчання. Нас зацікавили дослідження, в яких пропонується застосування пошукових соціокультурних задач (В.О. Калінін [3]), дидактичної гри й комплексу творчих завдань (Т.М. Колодько [4]), тренінгів (І.А. Закір'янова [2]).

На нашу думку, педагогічними умовами формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних дисциплін є: поетапність формування соціокультурної компетентності відповідно до компонентів соціокультурної компетентності (мотиваційного, інформаційно-змістового, процесуально-діяльнісного, рефлексивно-оцінного) у їх єдності та взаємозв'язку; застосування пошукових соціокультурних задач та комунікативних ситуацій як пріоритетних засобів формування соціокультурної компетентності; поєднання індивідуальних, парних та групових форм навчання.

Пошукова соціокультурна задача визначається нами як модель реальної соціокультурної ситуації, реалізація якої викликає у майбутнього фахівця певні утруднення, і в якій студент відкриває певні цінності та смисли.

Пошукові соціокультурні задачі ми будуюмо на основі літературних творів, статей та повідомлень із періодичних видань, Інтернету, оголошень, ілюстрацій, записів автентичних діалогів, символів та знаків, що використовуються певними носіями різних культур. Вважаємо доцільним відбирати проблематизовані тексти, в яких є проблемна задача, тобто є певна суперечність між завданням, що викликає у студентів пізнавальний інтерес, і наявними у них можливостями розв'язання цього завдання. Такі задачі повинні націлювати студентів на пошук нової соціокультурної інформації, на порівняння цієї інформації із раніше відомою, на зіставлення її змісту із інформацією про культурні особливості, правила вербальної і невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування представників різних культур.

Ми пропонуємо використовувати різні види пошукових соціокультурних задач. Проте, можна стверджувати, що як і в межах

конкретних категорій, так і в середині їх, межі між завданнями є нечіткими. Найчастіше одні завдання переходять в інші. Цей поділ є досить суб'єктивним і здебільшого залежить від того, як його бачить і розуміє викладач, що організовує роботу студентів з ними.

Наводимо приклади декількох видів завдань, які ми використовували з метою формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

За ступенем вираження суперечності задачі можуть бути: з очевидно вираженою суперечністю, з неявно вираженою суперечністю. Прикладом пошукової соціокультурної задачі з явно вираженою суперечністю є така: студенти у процесі вивчення іноземної мови знайомляться із текстом, що висвітлює питання особливостей кухонь країн світу. Далі їм пропонується послухати розмову офіціанта та відвідувача-іноземця в ресторані певної країни. Відвідувач допустив декілька помилок, що відображає нерозуміння ним гастрономічних особливостей цієї країни, з якими студенти були ознайомлені в тексті. Задача студентів: знайти ці помилки і виправити діалог.

Для формування уміння розв'язувати соціокультурні задачі на початковому етапі навчаємо студентів аналізувати умову і розгляд задачі з різних точок зору, що призводить до здатності майбутнього професіонала перейти до нового напрямку у розв'язуванні практичних професійних задач. З цією метою наголошуємо студентам, щоб вони не наслідували звичні способи дій і не прив'язувалися до одного напрямку розв'язку, а були вільними по відношенню до інших точок зору, оскільки стереотипні дії, що проявляються у стандартних ситуаціях, часто шкодять у конкретних ситуаціях спілкування. Керівництво викладача у цьому разі полягає в тому, щоб спонукати студентів до здійснення перенесення досвіду з одних умов на інші ситуації.

Інші види задач враховують наявність початкової інформації (умов протікання ситуації): із достатньою інформацією, із суперечливою початковою інформацією, із неявно вираженою інформацією. Наприклад, студентів зацікавила задача, в якій потрібно було розробити маршрут авіаційного перевезення вантажу із України в інші країни. Задачі, в яких були названі країни, що добре відомі студентам, особливих труднощів не викликали, оскільки це були задачі із достатньою інформацією. Утруднення виникли у випадку, коли країна була невідомою для студентів. У цьому разі їм потрібно було здійснити пошукову діяльність, отримавши інформацію про географічне положення країни, наявність у ній аеропортів, авіаційних сполучень з іншими країнами, згадати, які є маршрути між цими країнами та Україною.

При використанні пошукових соціокультурних задач необхідно враховувати і мету, задля реалізації якої вона розв'язується: задачі на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, на розробку приписів, на моделювання, на формалізацію. Зокрема, у процесі вивчення англійської мови студентам пропонується спрогнозувати реакцію громадян Великої Британії, Сполучених Штатів Америки, Австралії, рейс яких затримано у зв'язку із тим, що аеропорт закрито з повідомленням про загрозу терористичного акту. Для розв'язання цієї задачі студентам потрібно знати особливості ставлень громадян різних країн до тероризму.

У процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін варто пропонувати як задачі, аналогічні тим, які вже розв'язувалися, так і протилежні деякій даній задачі. У студентів, як правило, виникають певні труднощі у процесі вирішення задач, які є протилежними, тим, що вже розв'язувалися. Тому можна розпочати із пропозиції самим студентам скласти задачу протилежну сформульованій задачі. З метою навчання студентів такій діяльності варто спочатку проаналізувати запропоновану задачу, визначивши в ній умову та запитання, показавши, які суперечності існують в ній, які дії потрібно виконати, щоб розв'язати її. Далі пропонуємо з'ясувати, що є протилежним до цієї задачі (наприклад, у попередній задачі ми аналізували мовленнєву поведінку носіїв англійської мови у різних країнах, а у протилежній задачі будемо порівнювати невербальну поведінку носіїв інших мов у англомовних країнах). Для складання таких задач студенти повинні знайти нову інформацію, сформулювати запитання до неї, виділивши спільне та відмінне у поведінці представників різних країн.

Пошукові соціокультурні задачі діляться на види і за ступенем складності: задачі-вправи, які моделюють прості ситуації і метою яких є відпрацювання окремих дій і операцій, та задачі-проблеми, що моделюють складні, багатofакторні ситуації і метою яких є формування умінь аналізувати, проектувати і реалізувати систему як професійних, так і культуровідповідних дій. Для формування здатності вирішувати такі задачі, викладач завчасно обирає систему питань, кожне з яких стимулює студентів до проявів пошукової активності. Поступово викладач задає всі заплановані запитання та ті, що спонтанно виникають у процесі обговорення, підводить студентів до знаходження способу вирішення запропонованої задачі. Питання задаються так, щоб студенти крок за кроком розкривали матеріал з різних сторін, при чому зіставлення цих сторін дозволяло їм усвідомити сутність явищ, які вивчаються, визначити основні протиріччя, причини й наслідки процесів, що відбуваються у конкретній ситуації соціокультурної взаємодії. Найскладнішими у вирішенні задач другого виду є те, що студент

повинен, з одного боку, базуватись на своєму досвіді, а з іншого боку, повинен вміти відмовитися від старого досвіду і висунути нову ідею в підході до сформульованої задачі в новій (а досить часто й у звичній) ситуації.

Найбільш оптимальною формою розв'язування пошукових соціокультурних задач на початковому етапі навчання є групова, яка передбачає об'єднання студентів в мікрогрупи. Групова робота передбачає таку послідовність: 1) підготовка до групового завдання (ознайомлення із задачею, яку буде розв'язувати група; інструктаж про зміст і послідовність роботи); 2) групове обговорення (планування роботи в групі; розподіл завдань між членами групи; індивідуальне виконання завдань; обговорення індивідуальних результатів роботи в групі; обговорення загального завдання групи); 3) заключна частина (повідомлення про результати роботи в групах; аналіз розв'язку задачі; рефлексія; загальний висновок про групову роботу і виконання поставленого завдання); 4) висновки про роботу групи та її членів.

В подальшому поступово переходимо до індивідуальної роботи над розв'язуванням пошукових соціокультурних ситуацій, яка все ж передбачає поєднання з груповою роботою. Зокрема, ми пропонуємо вирішувати одну й ту ж задачу різним студентам, а потім кожен повинен представити свій розв'язок, порівняти його з розв'язками інших студентів, чи скласти рецензію на інші розв'язки, зробити узагальнення всіх запропонованих розв'язків тощо.

Нами визначені такі педагогічні умови ефективного застосування пошукових соціокультурних задач.

1. Пошукові соціокультурні задачі повинні адекватно відповідати взаємодії функцій, які будуть реалізовуватися студентами у майбутній професійній діяльності; при цьому ті самі задачі можуть виконувати різні функції у навчальному процесі (інформативну, аналітичну, узагальнюючу, діагностичну, стимулюючу, розвиваючу, компенсаторну, оцінну). Наприклад, з метою формування здатності правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури ми пропонуємо таку пошукову соціокультурну задачу: на основі прослуховування трьох музичних фрагментів різного стилю (джаз, класична музика, рок) визначити цей стиль і місто, з яким ця музика пов'язана (м. Новий Орлеан, м. Відень, м. Ліверпуль). Студенти повинні визначити, в якій країні знаходяться ці міста і що вони знають про них. Вирішення цієї задачі буде одночасно сприяти і формуванню здатності до ефективної комунікативної взаємодії, оскільки студенти вчаться чітко формулювати свою думку, надавати аргументи в обговоренні проблеми. В той же реалізується компенсаторна функція навчального процесу щодо розвитку уміння мислити категоріями успіху:

"Я розв'язав цю задачу. Я зможу її розв'язати у конкретній ситуації міжкультурної взаємодії".

2. Види задач у навчанні повинні відповідати класу професійних задач (стереотипні, діагностичні, евристичні), що будуть вирішуватися фахівцями. Прикладом пошукової соціокультурної задачі, що одночасно сприяє вирішенню як стереотипної, так і діагностичної та евристичної професійних та культуровідповідних задач є така: громадяни англomовної країни (Велика Британія, США, Південна Африка) планують виїхати до Чілі (Кореї, Португалії); які лінгвістичні та культурні труднощі можуть виникнути у цих громадян і шляхи їх подолання.

3. Дотримання структури (етапів) процесу розв'язування пошукових соціокультурних задач: аналітичний етап (аналіз умов задачі, визначення мети й умов її досягнення), генеративний етап (планування змісту та послідовний його розподіл на етапах для досягнення необхідного результату), операційний етап (виконання операцій відповідно до плану); етап рефлексії (зіставлення отриманого результату із бажаним, аналіз діяльності по досягненню визначеної мети).

4. Наявність у викладача певної сукупності педагогічних умінь: втілювати у конкретному завданні ієрархію цілей, які повинні досягатися у майбутній професійній діяльності; визначати коло проблемних питань, що можуть виникнути у процесі обговорення шляхів виконання завдання; передбачати можливі шляхи обговорення розв'язання задачі; коректно, тактовно здійснювати корекцію ходу обговорення; здійснювати аналіз, як правильних, так і не досить вдалих шляхів виконання завдання.

Отже, застосування різних видів пошукових соціокультурних задач у навчанні майбутніх менеджерів міжнародних перевезень, що враховує класи професійних задач та професійні функції сприяє розвитку здатності діяти у різноманітних ситуаціях міжкультурної взаємодії, що в свою чергу допомагає більш ефективному розв'язанню професійних задач.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці системи пошукових соціокультурних задач, які б охоплювали всі теми із гуманітарних навчальних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М., С.-Пб., 2000. – 1456 с.
2. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ірина Аксанівна / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 22 с.
3. Калінін В.О. Використання пошукових соціокультурних задач як засіб формування соціокультурних умінь майбутнього вчителя /В.О. Калінін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2004. – Вип. 17. – С. 28–30.

4. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тетяна Миколаївна Колодько / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Харламова Лілія Степанівна – викладач кафедри іноземних мов Державної льотної академії України.

Коло наукових інтересів: формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАТИВНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ

Вадим ЧИЧУК (Черкаси)

В статті визначено й охарактеризовано сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів засобами інформаційно-комунікативними технологіями.

В статье определено и охарактеризовано современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов средствами информационно-коммуникативных технологий.

Ключові слова: підходи, мультимедійні технології, інформатизація, підготовка вчителя.

Інтеграція української вищої школи у європейський та світовий освітній простір можлива лише за умови реформування та модернізації підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах країни [1, с.15].

Метою роботи є визначення й характеристика сучасних методологічних підходів до професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікативними технологіями .

Сьогодні в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки вчителя. Серед факторів, які зумовили необхідність такого перегляду, І. Костікова виокремлює дві групи чинників. Насамперед, процеси реформування системи освіти, які відбуваються зараз не тільки в Україні, але й у США та країнах Західної Європи, приводять до необхідності переосмислення ролі майбутнього вчителя в новому столітті. Другу групу чинників у галузі національної освіти складають соціально-педагогічні зміни, пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти [7, с.79].

Останнім часом усе більшого поширення набуває компетентнісний підхід. Особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що, як зазначають вчені М. Жалдак, Ю. Рамський, М. Рафальська, зміст навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на

досягнення результатів навчання – формування у студентів набору компетентностей, необхідних для повноцінного життя та професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві [3, с.5].

Сьогодні професійна компетентність вчителя початкових класів в умовах особистісно-орієнтованого навчання – це не тільки володіння знаннями, вміннями та досвідом з предмету, але й вміння сформулювати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності, чітко, логічно і доступно викласти свої думки, під час уроку організовувати співробітництво, знайти шляхи оптимального спілкування, вміти розкрити творчий потенціал, розвивати мислення учнів молодшого шкільного віку [9, с.51].

У сучасному розумінні особистісно-орієнтований підхід у освіті – це визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї “життєвої позиції”, відповідальним за власні вчинки [6]; особистісний підхід вимагає визнання як продукту суспільного розвитку, носія культури, унікальності, інтелектуальної, моральної свободи [7, с.80]. Розглядаючи індивідуалізацію такого підходу, Л. Петриченко наголошує на тому, щоб у системі освіти йти не від навчального предмета до дитини, а від дитини до навчального предмета [9, с.35].

Як зазначає Т. Тихонова, однією з форм реалізації особистісно-орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів є заняття, на яких питання і завдання мають бути проблемними, творчими, носити особистісно-професійну орієнтацію. Крім глибоких професійних знань на рівні аналізу і узагальнення, викладач має володіти комунікативними і ораторськими вміннями, особистісно орієнтованими технологіями навчання, мати педагогічну спрямованість на особистісно-професійний розвиток студентів і професійний саморозвиток [13 с. 103-104].

О. Снігур, вивчаючи проблему формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи, зазначає: “діяльнісний підхід передбачає розгляд навчання студентів використанню засобів інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності як процесу, що включає навчально-пізнавальну діяльність, у результаті якої для визначення можливих наслідків проводиться аналіз об’єктів і суб’єктів педагогічного процесу, їх відношень, структури, протиріч, розвитку” [9, с.127-128].

Надаючи великого значення діяльнісному підходу у становленні майбутніх учителів, Л. Гарбузенко вважає, що такий підхід дає можливість зрозуміти суть формування компетентності з позицій структури діяльності людини, виявити закономірності цього процесу,

зв'язок між теоретичною та практичною професійною підготовкою майбутнього педагога. Разом з тим, дослідниця зазначає: “Для повноцінності результатів освіти важливо не тільки знати, що і як робити, але й хотіти робити, знаходити нестандартні рішення, взаємодіяти й досягати консенсусу з іншими” [2, с.24].

З точки зору Л. Петриченко, діяльнісний підхід диктує такі важливі, принципи:

- принцип єдності свідомості та діяльності;
- принцип поетапного освоєння діяльності;
- принцип інтеріоризації-екстеріоризації [8, с.39-40].

Спираючись на діяльнісний підхід, ми залучали студентів до створення інформаційних професійно значущих продуктів, зокрема, з їх допомогою підготовлено посібник “Методика викладання курсу “Я і Україна. Природознавство” та сільськогосподарської праці: Навчально-методичний посібник у схемах, таблицях, рисунках” для студентів педагогічних факультетів ВНЗ та класоводів.

Ю. Клименюк вважає, що діяльнісний підхід передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності до застосування професійних умінь у власній практичній діяльності; постійне вдосконалення набутих умінь і навичок з метою переходу на вищий рівень педагогічної майстерності [5, с.107]

Інформаційний підхід визначає, що інформація стає головним ресурсом науково-технічного й соціально-економічного розвитку, конструктивним фактором у процесі підготовки вчителя [7, с.81].

Швидкі темпи трансформації суспільства та науково-технічного прогресу сприяють тому, що підходи до підготовки вчителя початкових класів у сфері нових інформаційних технологій постійно змінюється. Все більш вираженою стає орієнтація не на опанування навичками користувача, а на підготовку до використання інформаційних технологій у професійній діяльності [12, с.86].

Деякі вчені (О. Снігур [11, с.82]., В. Імбер [4, с.85]) виділяють мотиваційний підхід, надаючи йому особливого значення. О. Шиман характеризує особистісно-мотиваційний підхід, який проявляється у ставленні майбутнього вчителя початкової школи до оволодіння новими інформаційними технологіями навчання, у готовності використовувати їх у своїй професійній діяльності [14, с.177].

В. Імбер вважає, що відповідно змістовому компоненту змістово-компетентнісний підхід до підготовки вчителя початкових класів передбачає набуття студентами достатніх знань у галузі застосування мультимедійних засобів навчання у початковій школі, тобто набуття компетентності та оволодіння змістом навчання, що відображається у таких завданнях:

- 1) набути знання роботи з програмою Microsoft PowerPoint;
- 2) оволодіти технологією створення навчальної мультимедійної презентації;
- 3) сформувати у студентів уміння використовувати МЗН у самостійній навчально-пізнавальній діяльності;
- 4) навчити студентів добирати мультимедійні продукти для початкової школи відповідно до поставлених навчальних цілей [4, с.98-99].

На нашу думку, доцільно застосовувати у підготовці майбутніх учителів початкових класів мультимедійний підхід, що спрямований на актуалізацію потреби студента в необхідності готовності до застосування мультимедійних засобів навчання у навчанні молодших школярів, на активізацію мотивів учня.

Дослідницький підхід у навчанні учнів початкових класів вимагає в першу чергу від учителя бажання працювати над власною методичною підготовкою та застосовувати сучасні технології до навчання учнів. Разом з тим створення окремих компонентів комп'ютерно-орієнтованої системи навчання учнів елементів стохастички залишається проблемою сьогодення [8, с.178].

В системному підході підготовка вчителя розглядається як система, в якій усі компоненти взаємозв'язані й взаємозалежні [7, с.80]. О. Суховірський, вивчаючи питання підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій, зазначив: "системно-структурний, передбачає цілісність розгляду об'єкта, виявлення специфіки та взаємодії його складових частин, прогнозування подальшого розвитку, а також принципи науковості, наступності, інтеграції, наочності, зв'язку теорії з практикою" [12, с.10-11].

При підготовці вчителя початкових класів до використання в навчальному едукативному процесі інформаційних технологій доцільно застосовувати й інші підходи:

- культурологічний, який передбачає, що культура в освіті виступає як його змістовна складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-польового й цінісного ставлення людини до тих, хто поряд, до праці, спілкування й т. ін. Культура сприяє розвитку особистості, а також її становлення як творчої як творчий індивідуальності [7, с.80];

- синергетичний, який застосовується в дослідженні з точки зору наукових уявлень про світ як взаємодії складних систем, здатних до самоорганізації [10, с.5];

- етнопедагогічний підхід, який визначає, що освіту і виховання необхідно здійснювати з урахуванням національних традицій і менталітету народу, його культури, національно-етнічної обрядовості,

звичаї, звичок [7, с.79];

- творчий підхід, який дозволить студентам апробувати власні знахідки та адаптувати їх до реальних умов школи [12, с.150-151].

В результаті проведеного аналізу літературних джерел нами визначено й схарактеризовано сучасні підходи до професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Особливу увагу слід приділити системному підходу, згідно якого інформатизація технологій включає не лише впровадження засобів інформатизації, а й інформатизацію всіх інших компонентів освітніх технологій. Ми вважаємо, що в підготовці майбутніх учителів доцільно застосовувати мультимедійний підхід, який спрямований на актуалізацію потреби студента в необхідності готовності до застосування мультимедійних засобів навчання у своїй майбутній професійній діяльності на робочому місці вчителя початкових класів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів / Н.В. Артикуца. // Вища освіта України. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти / АПН України, Ін-т вищої освіти ; [відп. ред. вип. Маноха І. П.]. - [К. : Гнозис], 2007. - Дод. 3, (т. 5). - С. 15-23.

2. Гарбузенко Л. В. Діяльнісний підхід у становленні майбутніх учителів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 6 (193), Ч. II, 2010.- С.23-28.

3. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць /Редрада. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – № 14. – С.5-12.

4. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: Дис... канд.. пед. наук: 13.00.04.- Вінниця, 2008.- с. 238

5. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Клименюк Юлія Михайлівна – Житомир,- 2009.- 258 с.

6. Коробченко А.А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах // Режим доступу: http://bdpu.org/scientific_published/2005/pedagogics_4_2005/1

7. Костікова І.І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - 2008. - № 8.- С.79-83.

8. Лиходєєва Г.В. Дослідницький підхід у навчанні учнів елементів стохастичності з використанням інформаційних технологій // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць /Редрада. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. - № 6 (13). - С.173-178

9. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна.- Харків, 2007.- 237 с.

10. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. Б. Поясок. - Київ, 2010.- 44 с.

11. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: Дис. канд. пед. наук, 13.00.09. – К., 2007. – 335 с

12. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: Дис. канд. пед. наук, 13.00.04. – К., 2005. – 303 с.

13. Тихонова Т. В. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики // Наукові праці Чорноморський державний університет імені Петра Могили Серія: Педагогіка.- Том 7., 2000.- С. 102-105.

14. Шиман О. В. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання інформатики / О. В. Шиман – Київ, 2005. – 257 с

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чичук Вадим Миколайович – аспірант кафедри загальної педагогіки та психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМОК РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)

У статті визначаються та обґрунтовуються перспективні напрямки компаративістських досліджень у галузі професійної підготовки вчителя для середньої школи в США.

В статті определяются перспективные направления компаративистских исследований в сфере профессиональной подготовки учителя для средней школы в США.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, компаративістське дослідження, реформування системи освіти, середня школа США.

Характерною ознакою ХХІ століття стали зміни – неперервні, стійкі та стрімкі. Вони докорінно коригують життя людини, умови праці, вимагають від неї нових якостей, умінь, нової філософії життя: професійної і соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного духовного самовдосконалення.

Соціальні та економічні реформування, які відбуваються в суспільстві, розвиток Болонського процесу й приєднання до нього України здійснюють суттєвий вплив на сферу освіти, що виявляється перш за все в нових цільових установках, оновлення змісту й направленості освіти, нових формах взаємодії системи освіти з соціокультурною сферою, у критеріях якості освіти.

Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ ст. ” визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення життєдайної системи неперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості,

формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації. [1]

Розбудова незалежної Української держави пов'язана з формуванням нового суспільства, перетворенням усіх суспільних інститутів. Подальша трансформація суспільних відносин, їх загальна модернізація на шляху до демократизації неможлива без реформування системи освіти.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства посилюється увага до компаративістських досліджень, які спрямовані на аналіз та інтерпретацію стану, загальних та відмінних особливостей, тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики різних педагогічних систем у країнах та регіонах сучасного світу. Проблема узгодження національної системи освіти з визнаними світовими та європейськими нормативами має глобальний характер оскільки її розв'язання безпосередньо впливає на формування професійних кваліфікацій.

Найбільш активних та радикальних змін протягом останніх десятиліть зазнали освітні системи розвинених англомовних країн (США, Велика Британія (Англія), Канада, Австралія, Нова Зеландія). Звернення до їх реформаційного досвіду зумовлено цілим рядом причин, серед яких одними з головних є такі:

–перетворення розвинених англомовних країн на провідну глобалізуючу силу сучасності (насамперед США, Велика Британія, Канада). Стереотипи реформаційних процесів, що є характерними для освітніх систем цих країн, активно поширюються на решту світу, передусім на країни, що розвиваються;

–активізація контактів між урядами розвинених англомовних країн у сфері освітньої політики. Їх результатами стало запровадження цілого ряду близьких за ідеологічними та концептуальними основами реформаційних стратегій;

–утворення представниками академічних громад розвинених англомовних країн єдиної інтернаціональної освітньо-теоретичної спільноти, на думку якої орієнтуються теоретики та практики освіти в усьому світі;

–активізація впливу освітньої політики розвинених англомовних країн на освітні програми впливових міжнародних політичних, економічних, фінансових, культурно-освітніх організацій і через них – на процеси освітніх змін в усьому світі;

–“англомовність” як об'єднувальна ознака групи країн, має глибокий сутнісний смисл. Мовна спільність є проявом спільного історичного коріння, суттєвою ознакою якого завжди була ліберальна політична традиція. Вона стала важливою умовою систематичних освітньо-політичних та академічних контактів, завдяки яким набула

розвитку практика запозичень реформаційних ідей, а освітня теорія англomовних країн перетворилась на явище, що все більше набуває глобального значення. Крім того англійська мова є мовою глобального спілкування як у сучасних інформаційно-комунікаційних мережах, так і в міжнародних організаціях, що значно активізує вплив відповідних країн на всю світову спільноту. [6, с. 3]

Пошук Україною власних шляхів розвитку освіти в умовах активізації глобалізаційних впливів є процесом складним і суперечливим. Він все меншою мірою є вільним вибором самої держави і все більшою зумовлений пріоритетами, що існують у великих просторах – європейському та глобальному, невід’ємною частиною яких ми є вже сьогодні. Аналіз цих пріоритетів повинен допомогти українським освітянам – політикам, теоретикам, практикам в осмисленні процесів, що відбуваються в їхній професійній сфері. [6, с. 4]

Реформування освітньої галузі України проходить із використанням світового досвіду адаптації людини до життя за конкурентних умов сучасного суспільства. Освіта є ключовим фактором для розбудови майбутнього, а школа є першим кроком на шляху освіти. Середня школа є невід’ємною ланкою системи безперервної освіти і забезпечує рівень загальноосвітньої підготовки, достатній для подальшого здобуття освіти на наступних її етапах.

Зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв’язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне й професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого спрямована не тільки на викладання власного предмета, а й здійснення міждисциплінарних зв’язків, усвідомлення значущості постійного розвитку професійної компетентності. Важливим є вміння вчителя організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв’язання завдань життєтворчості.

Аналіз системи професійної підготовки вчителів для середньої школи виявив ряд суперечностей зовнішнього та внутрішнього характеру, що уповільнюють процеси модернізації професійної підготовки педагогів:

Суперечності зовнішнього характеру між:

- формуванням інформаційного суспільства, докорінних змінах в соціально-економічному, духовному розвитку держави, вимогами до вчителя нової генерації та вітчизняною системою професійної підготовки вчителя;

- традиціями педагогічної освіти та необхідністю інтеграції національної педагогічної освіти в європейський освітній простір;

- необхідністю врахування досвіду провідних країн світу та недостатнім дослідженням проблем професійної підготовки вчителів для середньої школи закордоном;

- потребами суспільства в педагогічних кадрах, підготовка яких має відбуватися з урахуванням тенденцій неперервної освіти та відсутністю такої підготовки в традиційній вітчизняній педагогічній освіті.

Суперечності внутрішнього характеру між:

- змістом підготовки вчителів відповідно до вимог інформаційного суспільства та реальним змістом стандартів педагогічної освіти;

- необхідністю посилення складової професійної підготовки вчителів та відсутністю ефективної взаємодії між школами та педагогічними вузами в організації та здійсненні педагогічної практики;

- системою післядипломної освіти як основної форми професійного вдосконалення та недосконалістю системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників педагогічних і класичних університетів;

- необхідністю неперервної підготовки вчителя-професіонала та відсутністю взаємозв'язків університетської освіти і післядипломної системи підвищення кваліфікації;

- зростаючою потребою вчителів для середньої школи з високим рівнем методологічної культури та відсутністю цілісної концепції професійної підготовки вчителів для середньої школи, недостатньою теоретичною розробленістю цієї проблеми.

Подолання означених суперечностей вимагає кардинальних змін у первинній і післядипломній професійній освіті вчителя. Підготовка спеціаліста має бути більш гнучкою й адекватною запитам практики. Зокрема, у зв'язку із упровадженням Закону України "Про загальну середню освіту" виникає необхідність оновлення навчальних планів вищих навчальних закладів шляхом введення додаткових дисциплін, спецкурсів, які мають забезпечити готовність педагога до роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, профільних класах тощо. [2]

Українські науковці приділяють належну увагу проблемам професійної підготовки та діяльності вчителя, зокрема таким її аспектам: сучасна філософія освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Огнев'юк та ін.); неперервна професійна освіта (Т.М.Десятов, Н.Г.Ничкало, П.І.Підласистий, С.О.Сисоева, та ін.); професійна підготовка вчителя (О.А.Дубасенюк, В.В.Радул, В.А.Семиченко, С.О.Сисоева та ін.), зокрема формування його професійної майстерності (О.А.Дубасенюк, С.Т.Золотухіна, О.М.Пехота, В.А.Семиченко та ін.);

загально педагогічна підготовка вчителя (О.А. Абдуліна, В.І. Бондар, Н.М.Дем'яненко, О.Г. Мороз та ін.); педагогічна творчість учителя (І.А. Зязюн, В.А.Кан-Калик, М.Д.Нікандров, С.О.Сисоева, Н.М.Тарасевич та ін.); професіоналізм учителя (Н.В.Гузій, І.П. Підласий, В.В. Радул та ін.); використання інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя (П.С.Гуревич, А.М.Коломієць, В.В.Олійник та ін.). Ідея професійної педагогічної освіти знайшла своє відображення в навчальних планах закладів системи професійної педагогічної освіти, у професійно-освітніх програмах та навчально-методичних комплексах.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні є компаративістські дослідження досвіду підготовки вчителів за кордоном. Необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, адекватні сучасним освітнім пріоритетам і завданням. Саме тому для українських педагогів становить інтерес досвід інших розвинених країн у напрямі підготовки педагогічних кадрів.

Впродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися компаративістські дослідження (Н. В.Абашкіна, Н. М.Бідюк, Т.М.Десятов, В.М.Жуковський, В.П.Кемінь, Т.С.Кошманова, О.Ю.Кузнецова, Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, О.П.Лещинський, А.П.Максименко, О.В.Матвієнко, О.І.Огієнко, Л. П.Пуховська, А.А.Сбруєва, О.В.Сухомлинська, В.В.Червонецький, Б.І.Шуневич). Система професійної підготовки вчителів для середньої школи в США ще не вивчалась, хоча окремі аспекти її розвитку були предметом вивчення (Т.С.Кошманова, М.В.Нагач, А.Д.Онкович, К.В.Рибачук, Т. Г.Чувакова).

США володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвинутою системою професійної підготовки вчителів. Теорія і практика освіти США ґрунтуються на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежить від державної політики в галузі освіти.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як-то: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, П. Блюменфельд), роль вчителя в процесі реформування освіти (Д. Фліндерс, М. Велш, М. Хардмен), програма підготовки педагога (П. Едмундсон, Дж. Гудлед, Дж. Клезез, І. Серлз, П.Зелонка, М. Водлінгер, Дж. Вілсон, Л. Мітчел, С. Трахтенберг, А. Том, Х. Тілема, І. Еммер, Дж. Ендрюс), розвиток змісту навчальних програм (Дж. Янг), співпраця між школами та педагогічними факультетами (М. Кінг-Серз, М. Розенберг, С. Фейген, А.Макдоналд), співпраця „університет-школа” (С. Брукхарт, Р. Баклі), знання, навички та вміння

педагога (Дж. Лейнхарт, Л. Ля Рос, Д. Леггет, С. Хол, Р. Маркс), педагогічна практика (Б. Хоусего, В. Хантер, К. Джекнік, В. Семіроуден, Д. Лістон, Н. Вінніцки, К. Цайхнер, Дж. Калдехед, К. Кемпбел), впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в професійну освіту (Дж. Картрайт, Б. Бані, В. Кербно, К. Бенкет, В. Блентон, П. Бурпі), професійний розвиток педагога (С. Вілсон, Дж. Берне, В. Бейярд, Д. Бек), спеціальна освіта (Б. Білінгслей, Л. Кросс).

Освіта США характеризується численними змінами, процесом реформування та реструктуризації професійної педагогічної освіти. Визначальні характеристики професійної підготовки вчителів у США залежать від впливу соціально-продуктивних чинників. Американські педагогічні традиції базуються на ринковому прагматизмі, який органічно інтегрується з ідеалами протестантської етики виховання в учнів практичності і працьовитості, формування у них умінь забезпечити собі комфортне й зручне життя. Саме це зумовлює своєрідність освітньої теорії США, її концепцій педагогічної діяльності й професійної підготовки вчителів, орієнтує їх на практицизм, педагогіку “бізнесу”, сконцентровану на потребах учня, а не на предметі викладання. Студентів та учнів розглядають як активних суб'єктів самоосвіти, повноправних партнерів наставників, владні повноваження яких значно обмежуються, зумовлюючи традиційний стратегічний напрям державної політики на якісне реформування школи і професійної підготовки вчителів. [3, с. 24]

Реформування системи підготовки вчительських кадрів є пріоритетним напрямом у теорії й практиці освіти США. Упродовж останніх десятиліть у США інтенсивно проводяться наукові пошуки з проблем підвищення професіоналізму і поліпшення соціального статусу вчителя, зокрема вчителя середньої школи. У системі неперервної педагогічної освіти вчителя в США виокремлюється особливий період так званого “входження до професії” (induction into the profession), який виконує роль проміжної ланки між базовою педагогічною освітою і подальшим професійним удосконаленням працюючого вчителя. [7, с. 4]

У цьому контексті становить інтерес досвід американських педагогів щодо організації професійної підготовки вчителів для середньої школи, пріоритетною ланкою якої є практична підготовка. На основі аналізу робіт істориків педагогіки США (П. Віолас, С. Тозер, Д. Равич та ін.) можна стверджувати, що історично практична спрямованість здобуття знань, їх функціональна цінність, можливість практичного застосування для здобуття успіху та добробуту є пріоритетом в аксіологічних орієнтаціях освітньої системи Сполучених Штатів. [4, с. 2]

Засадничі ідеї американської педагогічної освіти заслуговують на увагу українських учених і можуть бути вагомими теоретичними орієнтирами для вдосконалення системи підготовки вчителів в Україні: обґрунтування організаційних моделей навчання відповідно до засад філософії постмодернізму та соціал-конструктивізму, в основі яких лежать ідеї навчання через взаємодію з іншими; врахування диверситивності кожної особистості та її актуальне залучення до навчально-виховного процесу; розгляд студентом цього процесу як набуття ним власного досвіду; взаємодія теоретичної та практичної підготовки майбутнього педагога, набуття ним лабораторно-клінічного досвіду, а саме: підготовка студента – майбутнього педагога до практичної педагогічної діяльності в умовах інтернатури, його професійна адаптація до реальних умов педагогічної діяльності й розвиток дослідницьких умінь, педагогічної рефлексії та самоефективності; кінцевим результатом такої підготовки є формування педагогічного мислення, знань та вмій; академічна свобода інтелектуального самовираження та незалежності викладача в системі державної та приватної освіти; створення національної освітньої асоціації або об'єднання рівноправних колег державних і приватних навчальних закладів педагогічної освіти з метою удосконалення спільних стандартів педагогічної освіти як норм і критеріїв підготовки майбутніх педагогів. [5, с. 15-16]

Науково-педагогічний аналіз досвіду організації професійної підготовки вчителів для середньої школи у Сполучених Штатах Америки, виявлення в ньому здобутків та особливостей у змісті та формах організації професійної підготовки вчителів може стати одним із джерел осмислення основних напрямів удосконалення освітньої системи, зокрема у контексті підготовки вчителів для середньої школи. Інтеграція України у світовий освітній простір, необхідність вивчення й упровадження світового досвіду в галузі професійної підготовки вчителів потребують компаративістського дослідження та аналізу зарубіжного досвіду підготовки вчителів, зокрема, організаційних форм підготовки вчителя для середньої школи в США. Результати цього дослідження дадуть досить повну картину сучасної системи педагогічної освіти США, її змісту, організаційних форм, технологій, внутрішніх та зовнішніх чинників еволюції, що сприятиме осмисленню, узагальненню та впровадженню у практику сучасної професійної підготовки інноваційних пошуків, технік та технологій підготовки вчителів для середньої школи.

Отримані результати можуть бути використані у дослідженнях з теорії та історії педагогіки, філософії освіти, компаративної педагогіки та педагогічного прогнозування. Здобуті матеріали можуть бути застосовані

у навчально-виховному процесі вищих та середніх навчальних закладів, при написанні підручників, навчальних посібників, розробці лекційних курсів, при викладанні вибіркових навчальних курсів, а також для розробки спецкурсів і проведення спецсеминарів як у системі підготовки майбутніх учителів, так і в системі післядипломної освіти. Компаративістське дослідження сприятиме подальшому реформуванню системи освіти в Україні, поглибленню структури й змісту багаторівневої професійної підготовки вчителів для середньої школи, стане базою для наступних досліджень з теорії та історії педагогіки і педагогічної освіти.

Система професійної підготовки вчителів для середньої школи в Україні у нових соціально-економічних умовах переходу до ринкової економіки здійснює пошук шляхів її реформування з урахуванням світових тенденцій. Компаративістське дослідження досвіду професійної підготовки вчителів для середньої школи у США дозволить прогнозувати шляхи реформування системи професійної підготовки вчителів для українських шкіл, допоможе у вирішенні схожих проблем, що стоять перед вітчизняною педагогічною освітою в період її трансформації та інтеграції у європейський та світовий освітній простори.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") <http://zakon.nau.ua/doc/?code=896%E0-93-%EF>
2. Закон України "Про загальну середню освіту" №651-XIV, із змінами від 4 червня 2008 р. http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/
3. Кошманова Тетяна Сергіївна.. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 40с.
4. Нагач Марина Володимирівна.. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Університет менеджменту освіти АПН України. – К., 2008. – 21с.
5. Рибачук Костянтин Володимирович.. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
6. Сбруєва Аліна Анатоліївна.. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX - початок XXI ст.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 38с.
7. Чувакова Тетяна Григорівна.. Професійне становлення молодого вчителя у США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 20с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської філології КДПУ ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна педагогіка, педагогічна компаративістика.

БІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ ЧЕРЕЗ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЮ БІОЛОГІЇ У 8-МУ КЛАСІ

Олена ШЕВЧУК (Рівне)

Біологічний аспект валеологічних знань через валеологізацію біології у 8-му класі. У статті розкриваються проблеми формування біологічного аспекту валеологічних знань учнями 8-х класів основної школи у процесі валеологізації біології.

Биологический аспект валеологических знаний через валеологизацию биологии в 8-м классе. В статье раскрываются проблемы формирования биологического аспекта валеологических знаний учениками 8-х классов основной школы в процессе валеологизации биологии.

Ключові слова: біологічний аспект, валеологічні знання, валеологізація біології, 8-й клас, система, атрибутивні ознаки, основна школа.

Постановка проблеми: Актуальність теми зумовлена тим, що не зважаючи на запровадження інноваційних моделей, педагогічних технологій щодо сприяння формування, зміцнення, збереження, відновлення і передачу (ФЗЗВП) наступним поколінням здоров'я здорової особистості, якість валеологічних знань учнів у процесі вивчення біології є низькою у багатьох загальноосвітніх школах. Не зважаючи на плідну роботу всіх учасників навчально-виховного процесу щодо валеологізації багатьох навчальних дисциплін основної школи, формування системи біологічного аспекту валеологічних знань не завжди вдається здійснити на належному рівні.

Аналіз досліджень та публікацій. Дослідження даної проблеми висвітлюються в роботах таких вчених, як Л.Г. Апанасенко, І.І. Брехмана, М.С. Гончаренко, Н.Н. Мохнач, Т.Є. Бойченко, П.К. Анохіна, І.В. Малафіїка та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виникає дилема: чи є доречним здійснення валеологізації біології у основній школі для усвідомлення, розуміння учнями 8-х класів біологічного аспекту валеологічних знань щодо (ФЗЗВП) здоров'я здорової особистості і яким чином її найефективніше реалізувати?

Формування цілей статті. У даному дослідженні ми хочемо розкрити особливості процесу формування системи біологічного аспекту валеологічних знань учнів 8-х класів через валеологізацію біології основної школи.

Виклад основного матеріалу. Першочерговим завданням кожної школи є забезпечення здорового способу життя всіх членів шкільного колективу за допомогою створення такого навколишнього середовища, яке сприяло б зміцненню здоров'я. Таке середовище може виникати лише в результаті валеологізації навчально-виховної роботи школи.

Валеологізація – це плідний, валеологічний (оздоровчий) процес навчально-виховної роботи школи (учні-учителі-дирекція), який спрямований на гармонійний розвиток здорової особистості.

З 1999 року було розпочато реалізацію міжнародних проектів «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». Вони вже набрали великих обертів у своєму поширенні та постійно апробовують нові програми валеологічного змісту (виховання валеологічної культури, пропагування культу здоров'я, валеологізація навчально-виховної роботи та ін.) [8].

У середніх навчальних закладах були введені нові шкільні дисципліни «Основи валеології» (1994 р.), «Основи безпеки життєдіяльності» (1995 р.), «Основи здоров'я і фізична культура» (2001 р.), «Основи здоров'я» (2003 р.).

Проте, здійснюючи валеологічну освіту через нові дисципліни, що сприяють формуванню валеологічної свідомості, необхідно не тільки враховувати, але й застосовувати загальні принципи дидактики (гуманізації, демократизації, науковості, природовідповідності, культуровідповідності, інтегративності, діяльнісного, системного підходу) та цілу низку умов (знання вікових, психологофізіологічних особливостей учнів та ін.), що не завжди виконуються.

Наприклад, методика формування валеологічних понять (теоретичних, емпіричних) ґрунтується на вияві розуміння учнями суті валеологічних знань при вивченні усіх шкільних дисциплін (міжпредметні зв'язки). Якщо врахувати, що кожен навчальний предмет несе в собі значний валеологічний потенціал, то учням і вчителям лише необхідно навчитись упорядковано відбирати серед запропонованих знань такі, які сприяли б формуванню системних валеологічних знань. Важливу роль у цій роботі має відігравати системний підхід до навчання і виховання. Останній передбачає розгляд будь-якого об'єкта дослідження через призму системи. Проте не всі вчителі та учні правильно тлумачать зміст цього поняття.

Тим часом, *система* – це форма організації деякої сукупності об'єктів у цілісність. Вона складається із атрибутивних ознак: функції, рівня ієрархії, системоутворювального чинника, елементів, структури, емерджентної властивості, реляційного впливу. Що вони означають? Системо-утворювальний чинник (мета, ідея, які треба досягти); функція (призначення певної системи); рівень ієрархії (розташування частин або елементів системи в порядку від вищого до нижчого); елементи (частини, з яких складається система); структура (взаємодія елементів системи, їхні змістовні зв'язки); емерджентна (системна) властивість (нова якість, що утворюється в момент виникнення системи і відрізняє її від інших систем; кінцевий результат системи); реляційний вплив (дія

емерджентної властивості новоутвореної системи на всі її складові – елементи, структуру, функції та ін.) [6, с. 124, 134, 215-216].

Якщо поняття «системний підхід», «система», «система знань», «система валеологічних знань» сприйматимуться учасниками шкільного процесу спотворено, тоді буде втрачено міжпредметний зв'язок між елементами системи «валеологізація навчально-виховної роботи школи». У результаті – побудована

модель «школи здоров'я» залишиться нерухомою (на папері) або буде модифікованою.

На сьогодні узагальнено багато поглядів щодо сутності поняття «валеологічні знання» [1-5; 7].

Як уже відомо, валеологія є інтегративною системою наукових знань, що містять у собі комплекс таких наук та систем фундаментальних знань, як філософія, біологія, соціологія, українознавство, етнографія, анатомія і фізіологія людини, екологія, психологія, культурологія, соціальна педагогіка, фахова та народна медицина, фізична культура та інші науки [5, с. 3-4].

З вищесказаного стає зрозуміло, що валеологічні знання можуть мати багато аспектів (педагогічний, філософський, культурологічний, психологічний, медичний, українознавчий, екологічний, біохімічний, математичний, кібернетичний, біологічний, фізіологічний, валеологічний і т.д.). Проаналізуємо деякі з них.

Медичний аспект – знання про причини й механізми розвитку хвороби, різні її вияви, методи лікування (медицина); про оживлення організму (клінічна медицина); профілактику спортивного травматизму й надання першої допомоги при ньому (спортивна медицина); розробку і впровадження методів, засобів запобігання хворобам, їхньої профілактики (гігієна). Валеологічна просвіта передбачає оволодіння практичними навичками надання первинної медико-санітарної допомоги-як у звичайних, так і в екстремальних умовах (санологія – наука про видужання); дослідження різних аспектів здоров'я людини та суспільства (наукова валеологія). Валеологія, на відміну від медицини, не займається лікуванням людини, але посилається на знання із галузі профілактичної медицини – гігієни.

На відміну від гігієни, валеологія досліджує індивідуальне здоров'я і його механізми; ставить за мету збереження і зміцнення здоров'я індивіда через розширення його можливостей пристосовуватися до змінювальних чинників середовища, удосконалення механізмів здоров'я. Її методологічна основа – здоров'я індивіда як самостійна соціально-медична категорія; основні напрямки профілактики – зміцнення його здоров'я [1]; головні методи – прогнозування, діагностика рівня здоров'я (валеологічний моніторинг), проведення оздоровчих заходів, що

спрямовані на ефективну реабілітацію духовно-фізичного потенціалу людини.

Валеологічний аспект – оздоровчий, що сприяє переходу на щабель довголіття, безпечному життю і діяльності людини, продукуванню нових знань про формування, збереження, зміцнення, відновлення та передачу здоров'я новим поколінням, забезпеченню умов щодо запобігання виникненню хвороб, недопущення їх тощо.

Екологічний – знання про вміння жити в гармонії з природою та зберігати й раціонально використовувати її багатства; вияв закономірностей формування й підтримування здоров'я людини з урахуванням впливу чинників довкілля. До нього належать конкретні знання про роль екологічних чинників у формуванні здорового способу життя.

Математичний – знання, що ґрунтуються на математичних поняттях, теоріях, методах і застосовуються у валеологічній освіті для визначення «кількості» та «якості» здоров'я людини-групи людей-популяції.

Біологічний аспект – це знання про будову тіла людини, його органів (анатомія); взаємозв'язки між органами й системами органів; надзвичайно складні життєві функції (фізіологія). Це функції дихання, травлення, виділення тощо. Інтегруючи біологічні знання, уміння і навички, що стосуються здоров'я учнів, учителі повинні формувати валеологічний світогляд, який сприяє підвищенню рівня культури особистості.

Розглянемо більш детально біологічний аспект валеологічних знань. З метою виявлення розуміння сутності валеологічних знань та знаходження їхніх міжпредметних зв'язків ми запропонували учням 8-х класів загальноосвітніх шкіл м. Рівне та Рівненської області відповісти на запитання опитувального листа «Рівень валеологічних знань школярів 8-х класів при вивченні біології» (див. табл. 1).

Респонденти контрольних класів на запитання «Що таке валеологізація біології?» відповіли «не знаю» (82%), «наявність валеологічних тем у підручнику з біології» (7%), «наявність тем біологічного спрямування у підручнику з «Основ здоров'я» (1%). В експериментальних класах були інші відповіді: «наявність валеологічних тем у підручнику з біології» (100%), «наявність валеологічних знань у підручнику з біології» (100%).

Таблиця 1

№ з/п	Запитання	Відповіді	Контр. кл.	
			Експ. кл.	Кл.
			%	
1.	Чи має прямий зв'язок шкільна дисципліна «Основи здоров'я» з іншими дисциплінами?	Так Ні Не знаю	54 40 6	100
2.	Що є спільного між вищеназваними дисциплінами?	А) назви уроків Б) малюнки В) таблиці Г) домашнє завдання Д) міжпредметні зв'язки	27 - 25 16 32	100
3.	Яка спільна мета валеологічного спрямування ставиться при вивченні фізичної культури, хімії, біології, валеології, ОБЖ	А) навчити різних способів, методів і правил безпечного існування людини в суспільстві Б) виховати валеологічну культуру щодо збереження індивідуального й суспільного здоров'я В) виховати любов до Батьківщини Г) навчити суспільних правил, що допоможуть формувати навички швидкого набуття знань з різних шкільних дисциплін	41 28 7 24	100 100
4.	Які теми на уроках «Основ валеології» і «Фізичної культури» є міжпредметними зв'язками й мають однакову мету	А) про розучування комплексу вправ ранкової зарядки Б) про розучування комплексу вправ порушень постави В) про розучування комплексу вправ для фізкультпауз на уроці Г) про розучування комплексу вправ профілактики порушень зору Д) про розучування комплексу вправ профілактики інфекційних захворювань	53 7 12 25 1 1	100 100 100 100 100

		Е) про розучування комплексу вправ, що розвивають спритність Є) про розучування комплексу вправ, що розвивають гнучкість і витривалість Є) про розучування комплексу вправ, що розвивають гнучкість і витривалість	1	
5.	Які основні функції клітини людини	А) нагрівання органічних сполук, дихання, відмирання, оживлення Б) живлення, ріст, розмноження, дихання, обмін речовин В) замороження, біосинтез жирів, роздратованість, безперервний рух Г) не знаю	0 92 — 8	100
6.	Яка спільна функція є у всіх видах тканин (епітеліальної, сполучної, м'язової, нервової)	А) регуляторна й чутлива Б) обмінна й контактна В) видільна й транспортна Г) захисна Д) газообміну й передачі інформації Е) опорна і рухова	20 3 2 72 2 1	100
7.	Перерахуйте елементи системи органів кровообігу	А) кров, легені, руки, ноги, голова Б) тулуб, вени, артерії, кров В) серце, судини Г) голова, серце, кров Д) мозок, легені, кров	1 — 95 1 3	100
8.	Яка схема структури системи органів кровообігу правильна	А) серце-артерії-капіляри-вени-серце Б) велике коло кровообігу-легені-серце В) маленьке коло кровообігу-легені-серце Г) мозок-серце-легені-мозок	96 1 1 2	100
9.	Перерахуйте основні системи органів людини, реляційний вплив яких	А) гуморальна, периферична, центральна, контрольна Б) газообміну, артеріальна,	91 —	

	здійснюється протягом усього життєвого циклу	видільна, захисна, опорна В) рухова, сечовидільна, нервова Г) дихальна, кровообігу, травна, нервова, сечовидільна, ендокринна, опорно-рухова Д) киснева, вуглеводна, азотна, мінеральна, водно-сольова	– 9 –	100
10.	Виберіть правильну схему головних і другорядних елементів системи «людський організм», що забезпечують виведення кінцевих продуктів з організму людини (враховуючи схему ієрархії видільної системи)	А) сечовидільна с-ма-шкіра-легені Б) шкіра-легені-сечовидільна с-ма-травна с-ма В) легені-шкіра-сечовидільна с-ма-травна с-ма Г) травна с-ма-шкіра-легені-сечовидільна с-ма	67 12 14 7	100
11.	Із запропонованої схеми системі «ієрархія систем людського організму» необхідно вибрати таку, де відсутність основних елементів сприятиме смерті людини	А) верхня кінцівка-око-п'ята Б) кістки носа-нижня кінцівка-волосся В) серцево-судинна с-ма-сечовидільна с-ма-травна с-ма Г) зуби-вухо-мізинець руки-колінна чашечка Д) головний мозок-легені-кишечник	34 5 52 2 7	100
12.	Назвіть емерджентну властивість системи «особиста гігієна спортсмена легкоатлета»	А) чистота тіла Б) чистота дзеркала у ванній кімнаті В) чистота стадіону Г) чистота м'яча	– 1 98 1	100
13.	Виберіть одну із захисних реакцій організму, що є результатом неправильного способу життя і призводить до захворювань людини	А) сміх Б) моргання В) перевтома Г) рефлекс Д) присідання	1 2 94 – 3	100
14.	Яка із запропонованих	А) школяр-футбол-гематома	1	

	схем системи «людина і її звички» свідчить про порушення функцій серцево-судинної і дихальної систем у результаті неправильного способу життя	на нозі Б) школяр-жувальна гумка-розтягнення зв'язок щелепи В) школяр-цукерка-печія шлунка Г) школяр-цигарка-рак легень	– 2 97	100
15.	Однією із емерджентних властивостей системи «людина в навколишньому середовищі», що допомагає безпечно жити людям є	А) обачність Б) темперамент В) почуття Г) математичні знання	44 52 4 –	100

Дані відповідей свідчать про не розуміння учнями (контрольні класи) сутності понять «валеологізація біології», «валеологізація», «виявлення валеологічних знань на уроках біології».

Аналізуючи отримані відповіді, можна зробити висновок, що респонденти контрольних класів не вмiли застосовувати системний підхід до навчання біології та валеології, бо не було сформовано системного мислення в процесі знаходження валеологічних знань на уроках біології.

Причин суттєвої різниці між запропонованими відповідями може бути безліч, і вони збігаються на вищезазначеному припущенні щодо неправильного підходу до формування системності валеологічних знань при вивченні шкільних дисциплін валеологічного спрямування. Наприклад, учителі біології могли бути неспроможними пояснити міжпредметний зв'язок валеологічних знань при вивченні біології або ж власне не розуміли поставленого перед ними завдання.

Біологічний аспект валеологічних знань через валеологізацію біології у 8-му класі мав би починатися з ознайомлення школярів із поняттями «валеологічні знання», «валеологія», «система та системний підхід до навчання та виховання», «валеологізація» та моделювання валеологічної поведінки. Тоді школярі (за допомогою учителів) навчилися б проводити аналогію з валеологією (галуззю знань про здоров'я здорових), розрізняти біологічний аспект валеологічних знань у процесі вивчення біології. У цьому випадку ними були учні експериментальних класів.

На початку вивчення біології їх повідомили про валеологізовану програму, що містить у собі валеологічний зміст, який необхідно навчитися визначати. Вони дізналися про систему «людина – складний

біологічний організм» (будова, функції, життєдіяльність клітин, тканин, органів та їхніх систем), причини захворювань та їхню профілактику, навчилися правил ведення здорового способу життя (основа валеологічної культури). Створивши у своїй свідомості модель системи «валеологізація біології через валеологічні знання», учні навчилися оперувати валеологічними знаннями на ґрунті біологічних.

Висновки. Як бачимо, валеологізація біології здійснюється за допомогою уведення валеологічних знань (тем валеологічного змісту) до програм та підручників з біології. Проте її можливо реалізувати за допомогою проблемного навчання, розвивального, системного, структурно-системного, діяльнісного підходів, де першість надається системному, який сприяє системному мисленню. Тоді учні, отримавши мотивацію на ведення здорового способу життя, сприяння підвищення рівня індивідуальної захищеності власного життя й здоров'я, зможуть застосовувати вміння складати індивідуальну модель безпеки, враховувати різнобічний вплив людини-довкілля, психофізіологічні особливості людини. У процесі навчання усіх шкільних дисциплін («Школи здоров'я») [8], що має реалізуватися на трьох рівнях (адміністрація-вчителі-учні), вчителі повинні сприяти виробленню у свідомості учнів такої якості валеологічних знань, яка мала б змістовно-логічні зв'язки між окремими їхніми елементами.

Отже, здійснення валеологізації біології в основній школі є доречним для усвідомлення, розуміння учнями 8-х класів біологічного аспекту валеологічних знань щодо ФЗЗВП здоров'я здорової особистості. Валеологізацію біології найефективніше реалізувати через системний підхід.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Апанасенко Л.Г. Автобиографические заметки о здоровье / [Л.Г. Апанасенко]. – Николаев: «Борисфен», 2001. – 139 с.
2. Бойченко Т.С. Валеологічний словник / [Т.С. Бойченко]. – Валеологія. Вип. 1. – К.: Знання, 1996. – С. 321-322.
3. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / [И.И. Брехман]. – 2-е издание, доп., перераб. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с., ил.
4. Гончаренко М.С. Валеологический словарь / [М.С. Гончаренко]. – Х., 1999. – 316 с.
5. Мохнач Н.Н. Валеология. Конспект лекцій / [Н.Н. Мохнач]. – Ростов н/Д: «Фенікс», 2004. – 256 с. (Сессия без депрессии).
6. Малафійк І.В. Системність – якість знань / [І.В. Малафійк]. – Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2008. – 383 с.
7. Шевчук О.А. Вплив системи «Школа здоров'я» на формування системності валеологічних знань у загальноосвітніх школах / О.А. Шевчук // Педагогіка і психологія: наукові записки [Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського: зб. наук.-метод. пр]. – Вінниця: ВДПУ, 2004. – Вип. № 11. – С. 194-197.
8. Школи України 2006: Лауреати конкурсу «100 кращих шкіл України» у 9 номінаціях/ [упоряд.: Н. Мурашко, Н. Валентин, Ж. Сташко]. – К.: Вид. дім «Шк. світ», 2006. – 400 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шевчук Олена Анатоліївна, старший викладач кафедри біології Рівенського державного гуманітарного університету.

Коло наукових інтересів: Проблеми валеологізації біології в основній школі.

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ІЗ БАТЬКАМИ
ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ**

Інна ШИШОВА, АНАТОЛІЙ РАЦУЛ (Кіровоград)

Сучасний етап розвитку корекційної педагогіки і психології характеризується пошуком нових ефективних шляхів соціальної адаптації дошкільників. Інтерес фахівців викликають питання впливу родини на дитину із порушеннями розвитку, створення позитивних умов для її соціалізації в умовах сім'ї, реабілітація цих родин. У нашій статті ми спробували розглянути деякі психолого-педагогічні особливості роботи із родиною, що виховує дитину із порушеннями розвитку.

Современный этап развития коррекционной педагогики и психологии характеризуется поиском новых эффективных путей социальной адаптации дошкольников. Интерес специалистов вызывают вопросы влияние семьи на ребёнка с нарушениями развития, создание позитивных условий для его социализации в условиях семьи, реабилитация этих семей. В нашей статье мы попытались рассмотреть некоторые психологические особенности работы педагога с семьёй, в которой воспитывается ребёнок с нарушениями развития.

Ключові слова: родина, дитина із порушеннями розвитку, психотравмуюча ситуація, проблеми виховання, психологічний супровід.

Постановка проблеми. Сім'я є важливим осередком суспільства. У середині кожної родини створюються свої неповторні стосунки. Учасники сімейного мікросоціуму постійно впливають, взаємодіють із іншими членами родини. А. Адлер називав цей феномен «сузір'ям», а К. Вітакер і У. Бамбері – «танцями». «Поетика стосунків» між найріднішими людьми є не тільки умовою психічного благополуччя, але й джерелом психотравм для членів родини.

Тим більше атмосфера проблемності виникає у сім'ї із моменту народження у ній дитини із психофізичними недоліками. Захворювання людини завжди є стресом і для неї, і для рідних. За наявності у дитини вроджених захворювань або тяжких порушень розвитку хронічного характеру сім'я нерідко надовго потрапляє у довготривалу психотравмуючу ситуацію і потребує допомоги. Це підкреслює актуальність нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема родин, які виховують дітей із порушеннями розвитку, має глибокі історичні корені. У розвитку людства взаємовідносини родини і суспільства пройшли шлях від диктату соціуму, який передбачав позбавлятися від неповноцінних немовлят, до розуміння необхідності надання допомоги і підтримки таким родинам. У наш час переживання батьків, що пов'язані із вихованням хворої дитини, цікавлять вчених різних країн.

Провідні ідеї виховання, розвитку й соціалізації дітей в умовах родинного та суспільного виховання були визначені класиками педагогіки Я. Коменським, Й. Песталоцці, К. Ушинським, М. Монтесорі, Н. Крупською, А. Макаренком, В. Сухомлинським та ін. Різні аспекти соціально-педагогічного супроводу сім'ї знайшли втілення у працях Д. Ельконіна, М. Лісіної, О. Стребелевої.

В Україні соціально-педагогічні аспекти виховання дитини досліджують вчені та практики В. Андрущенко, А. Астахова, І. Бех, І. Зверева, І. Зязюн, А. Капська, М. Лукашевич, Н. Ничкало, В. Панок, І. Пінчук, В. Семиченко.

Питання психолого-педагогічної реабілітації родин, що виховують дітей із порушеннями розвитку, розглянуто у працях Л. Акатова, Н. Грабовенко, І. Макаренко, Л. Шипіциної, Я. Юрків та інших вчених.

Формування мети статті. Проблеми родини, що виховує дитину із порушеннями розвитку, стають все більш актуальними. Ми прагнемо здійснити аналіз найбільш актуальних із них і простежити шляхи роботи педагогів із батьками, що виховують дошкільників із порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Народження дитини з порушенням розвитку неоднозначно впливає на батьків, але у більшості випадків проявляється як сильний психологічний стрес, унаслідок якого може виникнути так званий травматичний невроз, тобто порушення психіки у результаті пережитого шоку. Батьки найчастіше знаходять у собі сили, щоб повернутися до повсякденного життя і продовжувати виховувати дитину. Проте сильне потрясіння, яке вони пережили, може повертатися до них у вигляді «ретроспективних» тривог, безсоння, нервових зривів, періодичних депресій. Існують випадки, коли батьки відмовляються від таких дітей, залишають їх у пологових будинках або передають на виховання у спеціалізовані заклади.

Соціально-педагогічна підтримка сімей і дітей, проявляючись у тих або інших формах, уже сотні років [4, 25] є невід'ємною складовою суспільного життя. Історично вона розвивалася у форматі двох культурно-історичних парадигм: суспільне піклування і християнська благодійність, а механізми сприяння родині у здійсненні нею власних функцій класифікувалися у відповідності з рівнем опори на суб'єктність сім'ї у суворій ієрархії: державна турбота, соціальний захист, соціальна підтримка. Серед інших механізмів – піклування, забезпечування, обслуговування тощо.

Серед характеристик соціально-стійкої відсутності рівноваги родини, що має дітей [4, 22], такі: наявність у родині стійких проблем її соціальної життєдіяльності, які сприймаються нею і кожним її членом як неподоланні бар'єри; оцінка сім'єю власних проблем як таких, що не

можна подолати самотійно, без зовнішнього впливу; високий рівень потреби родини у системній допомозі різних соціальних інститутів, підтримка яких досить часто є єдиною умовою розв'язання сімейних проблем; відсутність балансу між соціальними потребами сім'ї і можливостями їх задоволення у відповідності із запитами та інтересами кожного із її членів тощо.

І. Макаренко [3, 10] визначено, що дитина, яка народилася з особливими потребами, займає виняткову соціальну позицію навіть у своїй сім'ї, її взаємини з близькими протікають інакше, ніж у нормальних дітей, оскільки вади, що є в дитини, спричинюють не лише порушення її розвитку, але й розрив усього комплексу соціальних взаємозв'язків дитини з довкіллям.

Проблеми сімей, у яких виховуються діти із відхиленнями у розвитку, проявляються у різних сферах їхньої діяльності. С. Хорош (1991) характеризує різні аспекти батьківсько-дитячих стосунків у сім'ях, які виховують сліпих дітей. Авторкою виділено дві батьківські позиції, адекватну і неадекватну, і відмічено, що батьківське ставлення до сліпої дитини проявляється у різних варіантах: жертвності, гіперопіці, деспотичній поведінці, суворості, твердості або відмежованості від дитини.

Я. Юрків [5] досліджувала проблеми батьків, у яких народилася розумово відстала дитина. Ці родини стикаються з комплексом соціальних проблем: культурних, педагогічних, психологічних, економічних. Перебуваючи в інформаційному вакуумі або отримавши негативну інформацію про виховання розумово відсталої дитини, за відсутності позитивних прикладів, батьки часто приймають болюче рішення позбутися дитини. Але й ті батьки, які вирішують виховувати дитину у сім'ї, переживають багато випробувань.

Здійснений ученою аналіз реальної практики виховання розумово відсталої дитини у сім'ї та соціально-педагогічної роботи з нею показав низький рівень: загальної й педагогічної культури батьків, які виховують розумово відсталих дітей; теоретичних знань і практичних умінь організації соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями у фахівців різного профілю; задоволення майже всіх потреб розумово відсталих дітей у сім'ї (фізіологічних; довготривалої безпеки та захисту; любові та належності до групи; самоповаги; самореалізації).

Н. Грабовенко [2, 11] за інтегральним показником *психолого-педагогічної адаптації сім'ї до проблем інвалідності дитини*, складовими якого є: педагогічна культура батьків; емоційна адаптація батьків (продуктивна/ непродуктивна) до проблем інвалідності дитини; психологічний клімат сім'ї, який створює сприятливе/несприятливе

середовище для емоційного розвитку дитини з обмеженими фізичними можливостями; готовність/неготовність батьків співпрацювати із соціальним педагогом; соціально-психологічна адаптованість дитини до власних проблем і потреб, *визначено три типи сімей*: із високим, середнім і низьким рівнем його сформованості.

До *I типу* включено сім'ї з високим рівнем педагогічної культури, продуктивним рівнем емоційної адаптації до проблем інвалідності дитини, сприятливим психологічним кліматом у родині; активною життєвою позицією до вирішення проблем інвалідності дитини; високою соціально-психологічною адаптованістю дитини.

II тип склали сім'ї із середнім рівнем педагогічної культури, граничним рівнем емоційної адаптації до проблем інвалідності дитини, нестійким психологічним кліматом у родині; з невизначеною життєвою позицією, середньою соціально-психологічною адаптованістю дитини.

У *III тип* об'єднано сім'ї із низьким рівнем педагогічної культури, непродуктивним рівнем емоційної адаптації до проблем інвалідності дитини, несприятливим психологічним кліматом у родині; із слабкою життєвою позицією, низькою соціально-психологічною адаптованістю дитини.

Виділяють декілька схем (А. Смірнова, 1967) поведінки батьків стосовно дітей дошкільного віку, що мають порушення розвитку:

1. *Прийняття дитини і її дефекту*. Батьки приймають дефект, адекватно оцінюють його і проявляють повне розуміння дитини, відданість їй. Почуття провини або неприязні до дитини у батьків не проявляється. Головним девізом таких родин є: «необхідно найбільше досягти там, де для цього є можливість». У більшості випадків віра у власні сили і здібності дитини надає таким батькам сил, підтримує їх.

2. *Реакція заперечення*. Батьки заперечують, що дитина має дефект. Вони будують плани стосовно її майбутньої освіти і професії таким чином, що складається враження про те, що вони не приймають і не розуміють ніяких обмежень для своєї дитини. Дитину виховують у дусі надзвичайного честолюбства і наполягають на високій успішності її діяльності.

3. *Реакція надмірного захисту, протекції, опіки, піклування*. Батьки відчують жалість і співчуття, що проявляється у надмірних турботі і захисті дитини від усіх небезпек. Аномальна дитини є предметом надмірної любові матері, батьки прагнуть все за неї зробити, у результаті чого у неї можуть довго, а іноді все життя, проявлятися інфантильні риси характеру.

4. *Прихована відмова, відторгнення дитини*. Дефект вважається ганьбою. Негативне ставлення і відразу стосовно дитини батьки можуть

приховувати за надмірно турботливим вихованням. Батьки занадто педантично намагаються виконувати все, що стосується дитини.

5. *Відкрита відмова, відторгнення дитини.* Дитину приймають із відразу, при цьому батьки повністю усвідомлюють своє почуття ворожості. Однак для обґрунтування цих почуттів і подолання почуття провини батьки звертаються до певної форми захисту. Вони звинувачують суспільство, лікарів або вчителів у неадекватному ставленні до дефекту і аномальної дитини.

Родина, що має дитину із відхиленнями у розвитку, переживає цілу низку криз, обумовлених як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Ці стани самі батьки описують як чергування злетів із глибокими падіннями. При цьому родини з позитивним психологічним і соціальним кліматом долають ці кризові стани порівняно легко.

Поява дитини із порушеннями розвитку спонукає батьків розширювати соціальні контакти з різними закладами, організаціями і службами. Усвідомлюючи всю відповідальність перед малюком, батьки мають, не втрачаючи часу, починати діяти, проявляти відповідну активність із метою створення необхідних умов для організації повноцінного розвитку і виховання дитини. У дитини необхідно поступово формувати навички взаємодії з іншими людьми. Великі резерви для такої комунікації має ігрова діяльність дошкільників.

Батькам важливо підготувати дитину, що має порушення розвитку, до школи. Цю підготовку краще починати практично з народження дитини. Коли дитина вже почала відвідувати навчальний заклад, бажано налагодити тісний контакт із педагогами, розповісти їм про індивідуальні особливості дитини, створити разом із ними індивідуальну програму корекції і розвитку дитини з урахуванням специфіки дефекту, регулярно звертати увагу на зміни у психіці й особистості дитини, що відбуваються під впливом навчання і виховання, відвідувати батьківські збори, позакласні заходи.

Досить часто батьки не погоджуються із тим, щоб їхня дитина відвідувала не масовий, а спеціальний заклад дошкільної освіти. Ученими зазначено позитивну дію методу вказівок, здійснюваного психотерапевтом [6, 311-312]. Вказівки (директиви) – це прямі і конкретні вказівки психотерапевта щодо необхідності виконання певних дій з боку всієї родини або певних її членів для досягнення мети (одужання, розв'язання проблеми, розв'язання конфлікту). Ефективність даної техніки значною мірою залежить від правильності її використання. Так, ця техніка дає позитивний результат, якщо існує можливість переходу родини до правильної поведінки і для ліквідації порушення у житті родини, коли необхідно щось виконувати інакше, ніж раніше. Перехід родини до цього способу є досить складним, але можливим,

якщо розділити його на етапи і розробити серії директив, які поступово, крок за кроком, приведуть родину до необхідної поведінки.

Так, Е. Ейдеміллер та В. Юстіцкіс [6, 312] описують випадок, коли матір не визнавала діагноз «розумова відсталість», виставлений її єдиному синові і, відповідно, не бажала, щоб хлопчик відвідував спеціальну школу. Вона докладала великих зусиль для того, щоб дитина відвідувала масову школу, унаслідок чого у хлопчика розвинулася психічна травматизація. Після використання фахівцем методу вказівок, що складався із трьох етапів – вивчення матір'ю методів роботи спеціальної школи, надання «шефської допомоги» декільком учням цієї школи під час підготовки ними домашніх завдань та переведення власної дитини до цієї школи, з матері було знято непосильне навантаження, зменшено почуття її провини і відповідальності. Виконання жінкою вказівок психотерапевта обумовило її більш близьке знайомство із умовами іншого навчального закладу, звикання до думки про необхідність переведення, зміни критеріїв, із якими вона підходила до свого сина.

У дослідженні, здійсненому І. Макаренко [3, 14-15], визначено шляхи діяльності соціального педагога як головного організатора соціально-педагогічної підтримки батьків. Найбільш ефективними в організації цієї роботи виявилися такі організаційні форми: колективної роботи – лекторій для різних категорій сімей, дні відкритих дверей реабілітаційних закладів; групової – заняття-практикуми, ділові ігри, відвідування батьками навчально-ігрових занять, співбесіди, виставки, клуб для батьків, клуб молоді матері, зустрічі тощо; індивідуальної – щоденні спостереження, індивідуальні консультації за підсумками діагностики, патронаж, телефон довіри, заповнення карти психологічного вивчення дитини (дефектолог спільно з батьками), педагогічні консультації, індивідуальні бесіди з соціальним педагогом та психологом й обговорення особистісних проблем батьків, рекомендації щодо створення умов виховання вдома, обговорення процесу й результатів виховних впливів на дитину та ін.

Виховання дітей із порушеннями розвитку потребує великих фізичних і духовних сил. Тому важливо, щоб на протязі життя їхні батьки особливо ретельно зберігали фізичне здоров'я, душевну рівновагу, оптимізм щодо майбутнього. Орієнтація на позитивні думки сприяє зміні звичного стилю мислення, що значно знижує психічну напруженість, пом'якшує емоційні переживання, викликані емоціями, що є неприємними для людини.

Обмін досвідом, контакти з людьми, що мають аналогічні проблеми, їхня моральна підтримка дозволяють подружнім парам і, особливо, самотнім матерям позбутися почуття самотності, непотрібності і

незахищеності. Багатьом родинам потрібна своєчасна підтримка і психотерапевтична допомога, що включає обстеження психологічного стану батьків, надання їм консультативної і, за необхідності, психотерапевтичної допомоги, навчання прийомам виховання і реабілітації дітей із обмеженими можливостями здоров'я в домашніх умовах, надання допомоги у діяльності суспільних об'єднань батьків дітей із порушеннями розвитку тощо.

Висновки дослідження полягають у тому, що:

1. Педагогам, практичним психологам необхідно враховувати те, що не всі родини можуть подолати проблеми, пов'язані із турботою про дитину із порушеннями розвитку, самотійно.

2. Сутність підтримки як соціально-педагогічної практики полягає не стільки в усуненні існуючих у сім'ї проблем, скільки у тому, щоб допомогти батькам дітей з особливими потребами оволодіти засобами виявлення та самотійного вирішення власних проблем.

3. Позитивний терапевтичний вплив на сім'ї, що виховують дітей із порушеннями розвитку, можуть здійснювати об'єднання батьків.

4. У тих батьків, які прийняли виклик долі і почали активно працювати з дитиною, значно більше шансів на те, щоб покращити ситуацію, тому важливо правильно організувати життя і виховання дитини з урахуванням структури дефекту.

Перспективи наших подальших наукових розвідок полягають у дослідженні процесів соціально-психологічної адаптації дітей із порушеннями розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. Акатов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 368 с.

2. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. н.: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Грабовенко Наталія Валеріївна; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2008. - 24 с.

3. Макаренко І. В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. н.: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Макаренко Ірина Володимирівна; Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. - 22 с.

4. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: теоретико-методологические основания и направления развития: автореф. дисс. на соиск. научн. ст. докт. пед. н.: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сабитова Галина Валентиновна. - Учреждение Российской академии образования «Институт семьи и воспитания». – Москва, 2008. – 52 с.

5. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. - 2-е изд., перераб. и дополн. - СПб.: Речь, 2005. - 477 с.

6. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

7. Юрків Я. І. Соціально-педагогічний патронаж сімей з розумово відсталими дітьми: автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. н.: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Юрків Ярослава Ігорівна. - Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 23 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шишова Інна Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: психологія виховання дошкільників, корекційна педагогіка.

Рацул Анатолій Борисович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дошкільна педагогіка та педагогіка середньої та вищої школи.

ПРОБЛЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Й ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Оксана ЯЗЛОВЕЦЬКА (Кіровоград)

У статті висвітлено думки В.О. Сухомлинського щодо проблеми формування, зміцнення і збереження здоров'я школярів. Розкрито психолого-педагогічні та гігієнічні засади організації педагогічного процесу Павльської школи, спрямованого на розвиток здорової дитини.

В статье отражены идеи В.А. Сухомлинского относительно проблемы формирования, укрепления и сохранения здоровья школьников. Раскрыты психолого-педагогические и гигиенические принципы организации педагогического процесса Павльишской школы, направленного на развитие здорового ребенка.

Ключові слова: здоров'я, здоровий розвиток дитини, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Здоров'я є необхідною умовою продуктивної, активної, креативної життєдіяльності людини. Порушення в цій сфері можуть призвести до змін у професійному, особистому житті, вплинути на спосіб життя і навіть поставити під загрозу цілісність особистості.

Невід'ємною складовою частиною загальнолюдських цінностей будь-якої держави є здоров'я підрастаючого покоління. Воно тісно пов'язане з рівнем розвитку держави та її місцем серед провідних країн світу.

Сьогодні на здоров'я підрастаючого покоління України більш помітно впливають комплекс чинників природного та соціального походження, дія яких раніше була значно меншою. Урбанізація, автоматизація виробництва, зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційні перевантаження – усі ці складові нашої доби, звичайно, різною мірою, але відбиваються на здоров'ї молодих людей.

Розв'язання проблеми здоров'я суттєво залежить від характеру освіти. Сучасний стратегічний орієнтир діяльності всіх підрозділів освіти – виховання гармонійно розвиненої особистості. Але для

розв'язання цього завдання недостатньо володіти лише глибокими професійними знаннями й навичками, мати високий рівень культури, потрібне ще й міцне здоров'я. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті визначено, що "... пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей"[4].

Проведені в останні роки валеологічні дослідження вченими М.С. Гончаренко, Г.К.Зайцевим, В.М. Оржеховською та ін. вказують на дві основні причини погіршення здоров'я школярів. Перша з них пов'язана з характером навчального процесу в школі, побудованому без урахування актуальних потреб учнів. Ускладнення програми навчання та інтенсифікація навчального процесу, зниження рухової активності, скорочення тривалості відпочинку, ведуть, як звичайно, до небажаних змін у стані здоров'я учнів, що можуть збільшуватись з класу до класу. У результаті такого протиріччя в дітей виникає психічне перенапруження, що провокує виникнення багатьох соматичних та психічних захворювань. Слід відзначити, що кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, за даними літератури, становить від 5 до 25%.

Друга причина пов'язана з нездатністю самих учнів належним чином турбуватися про власне здоров'я, що також свідчить про недоліки в системі шкільної освіти.

Проблема формування здоров'я учнів через освіту, впровадження в українську школу здоров'язберігаючих освітніх технологій вимагає історико-педагогічного аналізу й творчого осмислення теорії та практики організації навчально-виховного процесу, спрямованого на збереження й зміцнення здоров'я дитини. Одним із найзначніших представників такого підходу до виховання учнів є український педагог-новатор В.О.Сухомлинський.

Аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського дозволяє зробити висновок про те, що видатним педагогом висловлювалися важливі й цікаві ідеї щодо збереження й розвитку здоров'я учнів. А організація навчального процесу Павлиської "Школи радості", директором якої протягом багатьох років був В.О. Сухомлинський, є найяскравішим прикладом здоров'язберігаючої освіти зростаючого покоління [6; т.1-5].

Метою статті є висвітлення поглядів та практичного досвіду В.О. Сухомлинського щодо формування, зміцнення і збереження здоров'я школярів, виокремлення психолого-педагогічних та гігієнічних основ виховання здорової дитини.

Аналіз наукових праць вітчизняних педагогів, присвячених вивченню педагогічної системи В.О.Сухомлинського, дозволяє

простежити загальні тенденції розгляду педагогічних поглядів педагога-новатора та його внеску у вітчизняну і світову педагогічну скарбницю.

Аналізу складових педагогічної системи В.О.Сухомлинського, виділенню етапів їх становлення й розвитку присвятили свої праці М.Богуславський, Б.Кваша, В.Кузь, М.Мухін, В.Риндак, А.Розенберг, О.Сухомлинська.

Особистість В.О. Сухомлинського, окремі аспекти його педагогічної спадщини стали предметом вивчення науковців як в Україні (М.Антонець, І.Бех, А.Богущ, Л.Бондар, І.Зязюн, В.Кузь, О.Савченко, М.Сметанський та ін.), так і поза її межами (А.Борисовський, Б.Кваша, М.Мухін, В.Риндак, С.Соловейчик та ін.).

Не залишилося поза увагою науковців і питання навчання й виховання дітей різних вікових категорій у педагогічній системі В.Сухомлинського: дітей дошкільного віку (Г.Сухорукова, Н.Тарапака), молодшого шкільного віку (Н.Базилевич, Н.Безлюдна, Г.Бондаренко, Т.Будняк, М.Дубінка, А.Семез, Н.Тарапака, Л.Ткачук, О.Тимофеева), учнів середньої та старшої школи (А.Аллагулов, Н.Василенко, Т.Когачевська).

Питання формування здоров'я дитини у творчості В.О.Сухомлинського у відчизняній педагогіці досліджуються О.М. Іоновою, В.П. Горащук, Н.С.Побірченко, В.Н. Ликовим, В.В. Бурчівською та ін.

Виклад основного матеріалу. Проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що людинознавча спрямованість педагогічних поглядів В.О.Сухомлинського виявляється у дбайливому піклуванні про здоров'я дитини, про збереження й розвиток її фізичних і духовних сил.

За В.О.Сухомлинським, здоров'я – це повнота духовного життя, радість, ясний розум, що залежить від особистості. Він говорив, що «піклування про здоров'я – це найважливіша праця вихователя... «Якщо виміряти всі мої турботи і тривоги про дітей, то добра половина їх – про здоров'я»[6; т.3].

Педагогічна система В.О. Сухомлинського розкриває максимум можливостей для формування і збереження здоров'я школярів. Так, Павлиська середня школа, де В.О. Сухомлинський був директором, починаючи з 1948 року і до кінця свого життя, стала приміщенням для втілювання всіх його педагогічних проектів у життя.

Цій проблемі він присвятив чимало наукових праць, а саме: «Павлиська середня школа»; деякі підрозділи в книгах «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Сто порад учителеві»; окремі статті.

У своїх працях В.О. Сухомлинський висунув низку завдань із забезпечення фізичної готовності дітей до школи: зміцнювати здоров'я і

підвищувати протидію організму до простудних захворювань, розвивати життєво необхідні рухи, формувати правильну поставу, розширювати функціональні можливості дитячого організму, виробляти звичку до систематичних занять гімнастикою і виконання гігієнічних навичок, оберігати нервову систему, попереджувати дитячі неврози, шляхи і засоби підготовки дітей до школи. Він зазначав, що результативність фізичного виховання учнівської молоді може бути досягнута за умови, якщо проводити роботу за двома напрямками: з одного боку, використовувати комплекс найрізноманітніших вправ, які зміцнюють захисні сили організму і забезпечують нормальний розвиток дітей; а з другого – створити в школі оптимальні умови для навчання, праці та відпочинку дітей»[6; т.3].

Не можна не погодитись з видатним педагогом, що проблема розвитку фізичних сил дітей має й зворотний бік: здоров'я величезною мірою залежить від духовного життя, від гармонії здорового тіла й здорового духу: "Турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це насамперед турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості" [6; т.3; с.109]. За його переконанням, шлях до досягнення вершини гармонії тіла й духу – це перебування дитини під враженням казкових, фантастичних образів, зачарування природою.

Педагог закликав ураховувати той зв'язок, який існує між здоров'ям і розумовою працездатністю дитини: «Досвід переконав нас у тому, що приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, якесь нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне й таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя»[6; т.3; с.48]. Саме тому кожен вид діяльності, кожен спосіб навчання і виховання В.О. Сухомлинський розглядав з позицій їхнього можливого негативного впливу на самопочуття дітей і їх фізичний розвиток.

Особливе піклування видатний педагог виявляє до дітей, в яких хворобливий стан позначається на поведінці. На його думку, найбільш точно сутність виховання таких учнів відбиває поняття "медична педагогіка", засадами якої повинні бути певні принципи, а саме: щадити легко вразливу хворобливу психіку дитини; усім стилем, укладом шкільного життя відвертати дітей від тяжких думок і переживань, пробуджувати в них життєрадісні почуття; ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться як до хворої [6; т.3; с.52].

Наголошуючи на безпосередній залежності духовного життя дитини від її здоров'я, В.Сухомлинський багато уваги приділяє *педагогічно доцільній організації процесу навчання, методам викладання у школі*.

Запорукою здорового виховання, за В.Сухомлинським, є, насамперед, навчання учнів відповідно до їх вікових особливостей.

Так, специфікою молодших школярів є "художнє, образне, емоційно насичене мислення", тому "істина, в якій узагальнюються предмети та явища оточуючого світу, стає особистим переконанням дітей за умови, що вона одухотворена яскравими образами, що впливають на почуття". Отже, розумові здібності дитини мають розвиватися через „пізнання серцем" [6; т.3; с.18].

Бачити, пізнавати серцем, за переконанням В.Сухомлинського, неможливо без занять *мистецтвом*, оскільки мистецтво – це „мова серця". Особливе місце мають посідати музика, що є „джерелом благородства серця й чистоти душі" [6; т.3; с.62], та малювання, яке є одним із засобів розвитку творчого мислення, уяви, естетичного бачення світу.

Не менш важливе значення для здорового розвитку дитини педагог надає „одухотвореному думкою фізичному труду" – художній праці, заняттям ремеслами, що пробуджують дитину, формують уміння й навички в різних галузях людської діяльності. Різноманітна праця є також ефективним засобом розвитку розуму, культури мислення.

Василь Олександрович попереджає про недопустимість у школі поспіху, нервозності, метушливості, оскільки "прискорений" темп непосильний і шкідливий навіть для цілком здорових дітей. "Надмірне розумове напруження призводить до того, що в дітей тьмяніють очі, затуманюється погляд, рухи стають млявими. І ось дитина вже ні на що не здатна, їй аби тільки на свіже повітря, а вчитель тримає її "в голоблях" і підганяє: швидше, швидше..." [6; т.3; с.49].

Необхідно індивідуально підходити до кожного учня, бачити розумову роботу кожної дитини; піклуватися про повсякчасний розвиток знань; не допускати, щоб навчання перетворювалося на нескінченне надолужування пропущеного, не підтягувати без кінця «хвосту»; надавати учневі вільний час, необхідний йому, як повітря для здоров'я.

В.О. Сухомлинський наполегливо відстоював гуманний підхід до дитини, активно виступаючи проти засилля авторитарної педагогіки, яка нерідко є причиною конфліктних ситуацій, педагогічних неврозів. У статті «Не бійтеся бути ласкавими!» він з тривогою писав: «Покрикування, нервозність, запальність подекуди стали звичними у взаєминах учителя з учнем» [6, т.5, С.352]. Він був непримиренним до зневажливого, грубого ставлення до дітей, підкреслюючи, що «крик у стінах школи – це дрімуче педагогічне безкультур'я».

І ще про один важливий аспект збереження психічного і фізичного здоров'я дітей, про який писав В.О.Сухомлинський, – об'єктивну доброзичливу оцінку навчальних досягнень учнів. Педагог-гуманіст пропонував не поспішати з виставленням негативної оцінки: «Ніщо так не пригнічує дитину як усвідомлення безперспективності. Не закривайте двійкою шлях до успіху! Оцінкою не можна карати за небажання вчитися, а тим паче за невміння вчитися».

Одним із важливих напрямів діяльності школи В.О.Сухомлинський вважав необхідність дотримання *санітарно-гігієнічних вимог щодо* обладнання й оснащення приміщення для занять, що сприяє збереженню здоров'я, ефективній організації розумової діяльності. Він наполягав на постійному провітрюванні приміщень, де проходять уроки, де діти відпочивають. На його думку, внаслідок тривалого перебування дитини у приміщенні, тобто «кисневого голодування», можуть виникнути проблеми з очима, порушення обміну речовин, а тому дитина втрачає здатність до зосередженої розумової праці. Саме тому учні школи тривалий час перебували на свіжому повітрі, особливо восени й у весняні і літні дні.

В організації навчання В.Сухомлинський звертає увагу на правильне чергування видів діяльності, встановлення індивідуального для кожної дитини режиму праці й відпочинку, активізацію учнів через фізичну працю, рух, ходьбу, біг, гру – оскільки без втоми не може бути здоров'я [6; т.3; с.48-49].

У розвитку здорових навичок учнів В.Сухомлинський надає величезного значення постійним бесідам з батьками про здоров'я малюків, оскільки турбота про здоров'я дитини неможлива без зв'язку із сім'єю [6; т.3; с.103].

Піклуючись про здоров'я школярів, В.О.Сухомлинський приділяв велику увагу питанням загартовування дітей, найефективнішими засобами яких уважав: влітку – ходьбу босоніж, купання у відкритих водоймах, будь-якої пори року – вітамінізоване харчування, рухливі ігри, працю й прогулянки. У школах педагог радив створити «зелені класи», «куточки мрії», ігрові майданчики, частіше проводити екскурсії у «світ природи», організовувати працю та відпочинок у «саду здоров'я». Вдома – влаштовувати відкриті альтанки для ігор. Педагог уважав, що правильний режим, повноцінне харчування, фізична загартованість – усе це оберігає дитину від захворювань і сприяє її повноцінному розвитку.

Особливу увагу педагог приділяв підліткам, адже, саме цей часовий проміжок у житті людини завжди привертає увагу, тому що він є критичною межею фізичного й соціального перетворення дитини на «юного дорослого» [3]. Як наголошував Василь Олександрович, підлітковий вік – це друге народження особистості, адже «перший раз

народжується жива істота, другий раз – громадянин, активна, мисляча, діюча особистість, яка бачить не тільки оточуючий світ, але й саму себе». В цей вік підлітки мають дуже вразливу психіку. У них виникає багато суперечностей. Існує необхідність у пораді й допомозі – і в той же час небажання звернутися до дорослого. Будь-яке зауваження вчителя сприймається «в штики». Тому В.О.Сухомлинський дуже вдало володів словом, щоб не травмувати нервову систему школяра, яка в цьому віці особливо чуйна і вразлива.

У вихованні здорової дитини вирішального значення В.О.Сухомлинський надає особистості вчителя, його здібностям відчувати іншу людину, вмінням володіти собою й ситуацією. Виховати в собі ці вміння педагог може, якщо буде знати про своє здоров'я, особливості своєї нервової системи й серця, а також не буде допускати, щоб проростало насіння таких негативних явищ, "як похмурість, перебільшення чужих пороків, гіперболізація "ненормальних" дитячих намірів і дій... – погана звичка вимагати від дитини те, що можна вимагати тільки від дорослого". Це потребує від учителя "постійного проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється" [6; т.2; с.421, 426-427].

Розлад здоров'я в педагога, на думку В.О.Сухомлинського, починається з недобррозичливості, підозрливості, озлобленості, які виснажують душу, ослаблюють нерви. «Якщо вам не пощастило уникнути цього, – говорив Василь Олександрович, – ви станете жовчною, драгівливою, похмурою істотою, праця перетвориться для вас у каторгу, у вас з'явиться сто виразок і сто пороків» [6, т.3, с.432].

Він визначає і засоби застереження від цього, стверджуючи, що «оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя й вихованця» [6, т.3, с.431].

Питання зміцнення здоров'я дітей не сходили з порядку денного педагогічної ради Павльської школи, постійно розглядалися на заняттях психологічного семінару, де обговорювались – «Здоров'я і духовне життя дитини»; «Режим праці і відпочинку»; «Харчування і здоров'я дитини»; «Попередження захворювання серця»; «Слух і зір дитини»; «Діти з уповільненими мислительними процесами» та ін.

Про стан здоров'я першокласників педагогічній раді доповідав лікар. Діти, у яких були виявлені слабкість серцево-судинної системи, дихальних шляхів, порушення обміну речовин, неврози, перебували під постійним наглядом.

Висновки. Отже, проведений науковий пошук дозволяє зробити висновок проте, що В.О. Сухомлинський величезного значення надає турботі про здоров'я дітей – фізичне і духовне, про гармонію тіла й духу дитини.

В.О.Сухомлинським чітко окреслені основні напрямки реалізації оздоровчої функції школи:

- санітарно-гігієнічні вимоги до зовнішніх умов життя і до режиму праці та відпочинку учнів; особливості організації фізичної праці дітей як важливого засобу зміцнення здоров'я; фізичне виховання на уроках фізичної культури і в процесі позакласної спортивно-масової роботи; організація активного діяльного відпочинку учнів.

Василь Олександрович запропонував ефективні шляхи зміцнення здоров'я дітей, удосконалення фізичного виховання учнів (апробовані в Павлиській школі):

- система бесід про людину і особливості людського організму;
- оптимальне чергування розумової і фізичної праці;
- оздоровча спрямованість системи фізкультурних занять: уроків фізичної культури, ранкової зарядки, фізкультхвилинок, динамічних перерв;

- створення широкої мережі спортивних секцій і залучення школярів до активної участі в них;

- спортивні ігри, змагання, спартакіади (легка атлетика, гімнастика, плавання, верхова їзда; катання на ковзанах і лижах, велосипеді; зимові розваги, побудова снігової фортеці тощо);

- утвердження у свідомості учнів необхідності дбайливого ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших. Активна пропаганда і утвердження здорового способу життя;

- створення позитивного психологічного мікроклімату.

Окрім піклування про здоров'я дітей, В.О. Сухомлинський вважав, що неодмінною складовою частиною виховання повинні бути такі напрями: виховання моральних цінностей молодших школярів; проблеми взаємин між особою і колективом; виховання школярів засобами мистецтва; виховання школярів засобами слова; формування творчої особистості школяра; виховання любові до матері; особливості формування здоров'я школярів; ідеї розвивального навчання школярів; педагогічне забезпечення успіху в навчанні школярів; проблема патріотичного виховання підлітків; проблема емоційно-естетичного розвитку особистості дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Таке поєднання різноманітних напрямів у загальноосвітній школі дозволяє виховувати гармонійно розвинуту дитину, важливою основою якої є духовне і фізичне здоров'я.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горащук В.П. Валеологічні погляди В.О.Сухомлинського на навчально-виховний процес у школі // Проблеми педагогічних технологій: Зб. наук. пр. – Луцьк, 2000. – № 3. – С.4-10.

2. Іонова О.М. Співзвучність педагогічних поглядів Р.Штайнера і В.Сухомлинського // Педагогіка і психологія: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип.25. – С.29-38.

3. Кінденко В.П. Специфіка формування теоретичних знань з фізичної культури в учнів підліткового віку // Педагогіка і психологія: науково-теоретичний журнал за ред. В.Г. Кременя. – Київ: Педагогічна преса, 2000. - № 1.

4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

5. Побірченко Н.С. Здоровотворні ідеї Василя Сухомлинського у валеологічному вихованні школярів // Педагогіка і психологія. – 2003. - № 3-4. – С.17-24.

6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа, 1976-1977. – Т.1. – 654 с.; Т.2. – 670 с.; Т.3. – 670 с.; Т.4. – 640 с.; Т.5. – 639 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Язловецька Оксана Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми виховання і соціалізації особистості в освітньому процесі, валеологічне виховання школярів.

ЕСТРАДНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТА -МУЗИКАНТА

Оксана ЯНЕНКО (Кіровоград)

В статті здійснена спроба визначити основоположні засади процесу формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта та окреслити специфічні можливості естрадно-виконавської діяльності студентів у становленні складових досліджуваної інтегрованої якості.

В статті совершена попытка определить основополагающие позиции процесса формирования профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта и очертит специфические возможности эстрадно-исполнительской деятельности студентов в становлении составляющих исследуемого интегративного качества.

Ключові слова: професійна мобільність, креативність, естрадно-виконавська діяльність, професійна підготовка, художньо-творча самореалізація.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, світові тенденції гуманізації, інтеграції та глобалізації суспільства визначили нові пріоритети розвитку освітньої галузі. В сучасних умовах основні засади реформування вищої школи передбачають радикальне оновлення структури, форм і методів функціонування навчально-виховного процесу, його максимальну інтенсифікацію. Стратегічним напрямом реформування освіти, згідно із Законом України "Про освіту", Державною національною програмою "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), Національною Доктриною розвитку освіти та Концепцією національного виховання є забезпечення творчого розвитку особистості й створення умов для самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. В зазначених документах підкреслюють необхідність формування професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Проблема професійної мобільності здебільшого виступала предметом соціологічних (П.Сорокін, С.Кугель, Т.Заславська, Р.Ривкіна,

В.Шубіна та ін.) та економічних розвідок (Є.Іванченко, Н.Коваліско, С.Макеєв, Е.Мирошниченко, О.Михайлов та ін.), і тільки останнім часом стала досліджуватись в професійній педагогіці (А. Гераськова, Т. Горохова, Ю. Калиновський, С. Константинов, В. Сластьонін, В. Сохранов та ін.). Аналіз наукових досліджень як вітчизняних (Кугель С, Ривкіна Р., Хахуліна Л., та ін.), так і зарубіжних (Веніге Ю., Йожа Е., Т. Орден та ін.) науковців дає змогу констатувати, що в педагогічній теорії і практиці все ще не існує усталеного визначення щодо поняття мобільності фахівця, проте стає зрозумілим, що мобільність працівника педагогічної галузі й, зокрема педагога-музиканта, має ряд особливостей, що впливають із специфіки професійної діяльності.

Отже, якщо в сучасній педагогічній освіті вже ясно усвідомлюється важливість вирішення питань, пов'язаних з мобільністю сучасного вчителя, про що свідчать розвідки зазначених вище науковців, то дослідження проблеми формування професійної мобільності педагога-музиканта тільки починається й потребує, на наш погляд, невідкладного вирішення. Адже ж, саме мистецька діяльність найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, оскільки є творчим процесом, що вимагає від фахівця народження власних особистісно-значущих думок, творчого самовираження. Й саме музика, живопис, театр створюють такий комплекс засобів художньої виразності, який дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи.

Одним із засобів формування професійної мобільності мабутнього педагога-музиканта є естрадне виконавство як мистецтво і як один із видів музично-виконавської діяльності студентів, що забезпечує збагачення їхньої художньої й професійної культури, набуття виконавської майстерності, досягнення багатогранності художньо-творчого розвитку. Тобто, естрадно-виконавська діяльність є могутнім фактором виховання творчої особистості фахівця, а відтак, й створення більш широкого кола можливостей у формуванні професійної мобільності сучасного педагога -музиканта.

Підкреслимо, що у світовій музичній культурі естрадне виконавство посідає гідне місце впродовж останнього століття, в той час як вітчизняна мистецька педагогіка, у зв'язку зі стрімким злетом популярності й затребуваності зазначеного виду мистецтва, лише останні десятиліття звертається до дослідження його впливу на формування особистісних якостей сучасної людини й, зокрема майбутнього фахівця у галузі мистецької освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій з проблеми дослідження. Підготовці майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти присвячено праці О. Горбенко, О. Горожанкіної, Л.Масол, Н.Миропольської, П. Ніколаєнко, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, А. Растригіної,

О.Ростовського, О.Рудницької, Л.Хлебникової, Т.Цвелих, О.Шевнюк, Г.Шевченка, В.Шульгіної, О.Щолокової, Б.Юсова та інших.

З наукових робіт, що безпосередньо розглядають питання музично-виконавської діяльності необхідно відзначити праці В.Белікової, Г. Гінзбурга, В. Дряпіки, Я. Мільштейна, С. Раппопорта, Т. Стратан, Ю.Юцевича. Проблемам вивчення інтерпретації творів мистецтва присвячені праці М.Бенюмова, Л. Гуревич Є.Гуренка, О.Ільченка, Н. Корихалової, В.Москаленка, Є.Назайкінського, М. Скребкової-Філатової, А.Сохора та інших. Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у дослідженнях Л. Бочкарьова, Ю.Заболоцького, В. Ражнікова, В.Самітова, Ю. Цагареллі, Д. Юника. Такі дослідники як Л.Арчажнікова, Н. Белая, Л.Горюнова, І. Могілевська, І.Мостова, Г. Падалка, О.Рудницька розглядають особливості музично-виконавської підготовки у педагогічних вищих навчальних закладах.

Отже, незважаючи на достатню кількість наукових досліджень, що розглядають різноманітні ракурси професійного становлення майбутнього фахівця-музиканта, проблема сформованості професійної мобільності у фахівця в галузі мистецької освіти все ще далека від остаточного розв'язання. Хоча не викликає сумніву той факт, що майбутній педагог-музикант має бути мобільним у відповідності до потреб сьогодення, що потребує усвідомленості ним такої необхідності, потреби у самовдосконаленні у цьому напрямку, професійної компетентності та відповідних здібностей й індивідуально-психологічних якостей.

Отже, окреслення специфічних можливостей естрадно-виконавської діяльності щодо формування професійної мобільності майбутнього фахівця-музиканта складає *мету* даної статті.

Виклад основного матеріалу. Вихідним в нашому дослідженні є положення про специфіку науково-художнього знання (Б.Асаф'єв, М.Арановський, В. Медушевський, Г. Падалка, О. Щолокова, Г.Ципін, Б.Яворський), головною ідеєю якого є пізнання природи творчого процесу. За нашим глибоким переконанням саме креативність, тобто здатність до творчої діяльності є найбільш важливою якістю для фахівця-музиканта, котра «запускає» механізм формування його професійної мобільності. Варто зазначити, серед інших важливих характеристик мобільної особистості науковці виокремлюють здатність думати самостійно й вирішувати різноманітні проблеми, творчо застосовувати набуті й самостійно здобувані нові знання; володіти критичним й творчим мисленням, що сформоване у процесі освіти й бути готовим до творчої самореалізації в професійній діяльності.

В. Захаров розрізняє три рівні творчої діяльності: стимулюючо-продуктивний (відносно простий), евристичний (знаходження та узагальнення закономірності однотипних явищ), креативний (здійснення

глибших узагальнень, синтезування загальних закономірностей, створення принципово нових рішень). Автор наголошує, що такі якості творчої особистості, як оригінальність, гнучкість, парадоксальність, здатність передбачати, розвиненість інтуїції та уяви, легкість генерування ідей можуть бути сформовані за певних умов [1, с. 53].

Система підготовки сучасного фахівця-музиканта, основою якої є музичне мистецтво має створювати умови для формування його професійної мобільності перш за все саме в процесі вивчення фахових дисциплін, тобто в процесі музичної діяльності. Р.Тельчарова зазначає, що передумовою, умовою, формою й показником професіоналізму фахівця є музична діяльність (2, с. 30). Будучи складовою останньої, виконавська діяльність є мистецтвом втілення художньо-музичного задуму композитора, яке з допомогою технічних засобів дозволяє озвучувати музичні твори на високому рівні досконалості й тісно пов'язана з музично-педагогічною діяльністю. Як зазначав Д. Ойстрах, «Педагогічна діяльність є органічним продовженням виконавської, бо щільно пов'язана з нею. Педагогіка є унікальною творчою лабораторією, де індивідуальний досвід артиста набуває найбільш узагальненого характеру, де на складні питання інтерпретації, виразності, технології знаходяться у спільному пошуку необхідні, часто незвідані, оригінальні відповіді» [3, с. 11].

Професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя музики Л. Арчажникова розглядає, як синтез психолого-педагогічних знань та музичного мистецтва. Автор виокремлює складові фахової підготовки, перетворюючи їх у цілісну систему формування загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для виконавської діяльності, зокрема таких, як: володіння виразним мовленням для пробудження емоційної сфери вихованців, мистецтвом педагогічної взаємодії з ними, оптимальним індивідуальним стилем керівництва творчим колективом тощо [4, с. 58].

Видатний педагог-піаніст Г. Нейгауз наголошував, що виконавська діяльність розкриває пізнання закономірностей мистецтва, вміння втілювати це в яскравих художніх образах, що, у свою чергу, є підґрунтям досягнення справжньої майстерності, правдивості та натхнення. На його думку, у виконавському процесі важливі і думки, і почуття, тому, за його переконанням «той, хто лише переживає, не намагаючись усвідомити свої переживання, назавжди залишиться тільки аматором, а не професіоналом-художником», бо виконавство, позбавлене свідомої, інтелектуальної основи, є формальним і ніколи не зможе до кінця розкрити ідейно-образний зміст твору [5, с. 126].

Специфічні особливості виконавської діяльності як самостійного виду художньо-творчої діяльності у психолого-педагогічному аспекті

висвітлені В. Медушевським, Г. Коганом, В. Ражніковим та ін. Обґрунтовуючи умови досягнення успіху у виконавській діяльності, Г. Коган визначив такі: бажання та зосередженість, вибір правильної психологічної позиції, творчий підхід, спрямованість на досягнення мети [6, с. 114]. Виконавська діяльність тісно пов'язана з інструментальними вміннями, котрі необхідні педагогу-музиканту у процесі практичної діяльності.

Отже, виконавська діяльність являє собою особливий вид психічної діяльності і регулюється системою активного внутрішнього ставлення суб'єкта до предмета чи явища. Специфіка виконавської діяльності полягає у тому, що виконавець не просто уявляє модель створюваного ним виконавського образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загальноприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє ставлення до нього, творить його. Виконавство – глибокоособистісний творчий процес відтворення живої чуттєвої душі твору, втраченої під час фіксації його композитором на нотному папері. Варто зазначити, що виконавська діяльність виступає в якості особливої художньої, естетичної цінності. У продукті такої діяльності у специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме по собі творчістю.

В своїх дослідженнях відомі педагоги, музикознавці та психологи: Р. Грубер, В. Дряпіка, Л.Коваль, Л.Масол, Н. Попова, О. Рудницька окреслювали три основні напрями орієнтації особистості в музичній сфері: „народна” (фольклорна), „серйозна” (класична), „легка” музика (поп -, рок-музика та джаз). В своїх працях науковці підтверджують, що народна і академічна музика, маючи великий художній та виховний потенціал, в умовах сучасності значно втрачає свою актуальність. Навпаки, актуальний аспект цінностей „легкої музики” масових жанрів нерідко випереджає їх потенціальні аксіологічні можливості. Великої популярності серед молоді набувають жанри та стилі рок- та поп-музики. Серед творів цієї сфери культури зустрічаються справжні шедеври, які несуть в собі величезний виховний заряд.

Зокрема, Н. Попович наголошуючи на виховному потенціалі естрадного музичного мистецтва, розглядає цей процес як органічну єдність можливостей, резервів, засобів та функцій художньо-естетичної і виконавсько-інтерпретаційної діяльності, яка зумовлює емоційно-естетичний, соціально-моральний і регулятивно-творчий виховні впливи. І тому, важко не погодитися з тим, що сучасний педагог-музикант має бути мобільним у відборі та збереженні кращих зразків естрадного мистецтва. [7, с. 38]

Готовність до застосування своїх талантів, здатність відійти від традиційних методів, постійно знаходитися в стані пошуку нового та цікавого, розуміти смаки сучасної молоді, активно підтримувати творчу

активність показниками якої є: виконавська ініціативність у роботі над музичним твором; бажання включатись в активну творчу діяльність; здатність до слухового самоконтролю - це, на наш погляд, ті характерні якості, які мають бути властиві сучасному педагогу-музиканту, що і є характеристиками його професійної мобільності.

В контексті нашого дослідження найбільш близьким щодо розуміння сутності досліджуваного феномену для нас є позиція Б.М. Ігошева, який трактує професійну мобільність як складну інтегративну якість особистості, яка проявляється на двох рівнях: як конкретна форма чи вид діяльності, що дає змогу характеризувати людину як професійно мобільну («зовнішня» мобільність) і як сукупність певних особистісних якостей людини («внутрішня» мобільність).

«Зовнішня» професійна мобільність характеризує педагога, як суб'єкта професійної, а в нашому випадку, музично-педагогічної діяльності:

1. в інноваційній музично-педагогічній діяльності, що полягає в освоєнні та застосуванні нових форм, методик, технологій навчання та виховання, в запровадженні інновацій, участі в реалізації інноваційних творчих проєктів;

2. в освоєнні суміжних професій та сфер мистецької діяльності, що здійснюється на основі здобутої базової педагогічної освіти

В нашому випадку – це може буди набуття професійних компетенцій щодо режисури видовищних заходів, володіння медіакультурою, комп'ютерним аранжуванням, сценічною майстерністю тощо.

«Внутрішню» мобільність особистості забезпечують:

3. відкритість, виражена в пошуку нового, незвичного;

4. здатність відмовитися від стереотипів та шаблонів сприйняття в дійсності та в діяльності;

5. активність, яка забезпечує постійну готовність до творчої діяльності;

6. адаптованість, як здатність ефективно пристосовуватись до змін в умовах професійної та соціальної діяльності.

- комунікативність, як здатність встановлювати необхідний зв'язок з тим чи іншим суб'єктом в процесі професійної діяльності.

- креативність, як здатність до творчості, що забезпечує творче відношення до організації особистої й професійної діяльності [8, с. 34].

Варто відзначити, що розвиток професійної мобільності майбутніх фахівців в процесі естрадно-виконавської діяльності стає ефективним в результаті дотримання певних умов. А саме:

7. стимулювання художньо-творчої самореалізації музикантів-виконавців на основі діалогічного стилю педагогічного спілкування.

Діалог як вирішальний аспект досягнення ефективності спільної творчої взаємодії активних суб'єктів навчально-виховного процесу є характерною ознакою нової педагогічної парадигми. Діалогічний стиль педагогічного спілкування зумовлює активізацію творчого самовдосконалення, самостійності і самореалізації музикантів-виконавців. Однією з основних умов діалогічного педагогічного спілкування є особистісно зорієнтоване спрямування, при якому врахування індивідуальності студента обумовлює головні критерії добору музичного репертуару та методичних засобів навчання. Особистісно орієнтований підхід в процесі індивідуалізації навчально-виховного процесу передбачає поліваріативність організаційних форм навчальної, творчо-пізнавальної і виконавської діяльності студентів.

8. активізація творчо-пошукової діяльності музикантів-виконавців на основі проблемного навчання є необхідною умовою успішного розвитку професійної мобільності в майбутніх педагогів-музикантів. Застосування проблемного навчання в досліджуваному процесі зумовлюється проблемною сутністю естрадного виконавства як складної, динамічної за формою і змістом системи в цілому. Використання проблемних ситуацій, методів і завдань формує діалектичний підхід до опанування специфіки естрадного музичного мистецтва (освоєння жанрово-стильових характеристик естрадних музичних творів, принципу розвитку кожного окремого твору; внутрішніх закономірностей створення художньої образності твору; логічність структурної побудови тощо), що збагачує професійні знання музикантів-виконавців, зумовлюючи динамічність розвитку професійної мобільності в майбутніх педагогів-музикантів.

9. залучення студентів до синкретичних форм естрадної виконавської діяльності як одна з педагогічних умов ефективного формування професійної мобільності передбачає активізацію здатності студентів до поліаспектного осягнення музично-естетичних явищ естрадного мистецтва, використання багатогранності форм музично-виконавської діяльності й оригінальності творчо-інтерпретаційних підходів; це значно розширює спектр естетичного світогляду і музичної культури, інтересів і потреб, емоційно-естетичних переживань, професійних мотивацій і художньо-творчого вдосконалення студентів, сприяючи активізації розвитку їхнього художнього смаку.

Висновок. Таким чином, ми прийшли до висновку, що естрадно-виконавська діяльність є одним із актуальних і ефективних засобів формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів в процесі професійної підготовки. Естрадне музичне мистецтво створює необхідні умови для розвитку креативності, його художнього смаку, естетичних інтересів і потреб, виконавського досвіду особистості,

формуючи естетичне ставлення та забезпечуючи розкриття творчих здібностей у процесі становлення творчої індивідуальності музиканта-виконавця. Актуалізація естрадної музики, збагачуючи палітру музичної культури України, сприяє формуванню нового естетичного бачення й свідомого особистісного ставлення до цього напрямку музичного мистецтва. Неповторне у своєму жанрово-стильовому розмаїтті завдяки виразній синкретичності й різноплановості форм, естрадне мистецтво має значний художньо-виховний потенціал, сприяє яскравому виявленню творчої індивідуальності й покликане дарувати слухачам естетичну насолоду, що безпосередньо залежить від розвиненості професійної мобільності виконавця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Захаров В.К. Шляхи економічного виховання спеціалістів у цілісному процесі їх підготовки у вузі культури// Питання культурології: Міжвідомчий збірник наукових статей. Вип. 15/ Ред. кол.: ОТ. Миронюк (головний ред.), ОД Глушич та інші. - К, 1997. - С 50-58.
2. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личный подход) // Эстетика. -1986. -№ 11. - 86с.
3. Григорьев В. Некоторые черты педагогической системы Д. Ойстраха. /Музыкальное исполнительство и педагогика. Сб. ст. Сост. Т. Гайдамович. -М., 1991, С. 5-35.
4. Арчажникова Л.Г. Профессия - учитель музыки. - М.: Просвещение,1984. -110с.
5. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры - М.: 1958. -114с.
6. Коган Т.М. У врат мастерства. - М., 1977. - 176 с.
7. Попович Н.М. Художньо-виховний потенціал естрадної музики мистецтва // Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук, праць / Ред. кол. Щолокова О.П. та інші. - К., НПУ, 2002. - Вип. 3. - С.37 - 40.
8. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета – М.: Педагогическое образование и наука. Научно-педагогический журнал. 2008. № 6

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яненко Оксана Андріївна – викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання КДПУ ім. В.Винниченка, здобувач кафедри педагогіки КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-педагогічна освіта в Україні, формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

ЗМІСТ

РАСТРИГІНА АЛЛА. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ ЯК УМОВА ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР	3
ЖУКОВ СЕРГІЙ. МИСТЕЦТВО ЯК СВИТОГЛЯДНО ЗНАЧУЩА ФОРМА ДУХОВНО-ПРАКТИЧНОГО ОСВОЄННЯ ДІЙСНОСТІ, ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	7
КРАВЧЕНКО ТАМАРА. ЕВОЛЮЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ У КОНТЕКСТІ ДІЯЛЬНОСТІ МІНІСТЕРСТВА НАРОДНОЇ ОСВІТИ.....	13
КРАВЦОВ ВІТАЛІЙ. ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	21
АНДРОСОВА НАТАЛЯ. ЗВ'ЯЗОК СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ ІЗ ДРАМАТИЗАЦІЄЮ У НАВЧАННІ	30
БАБЕНКО ТЕТЯНА. ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ	36
БАРАНЮК ІРИНА. ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВПЛИВ ПРИРОДИ НА РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ	44
БАРАБАШ ВІКТОРІЯ. НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	51
БІДА АНТОНІНА. ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ, МЕТОДІВ, ЗАВДАНЬ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ – ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ 1-4 КЛАСІВ.....	59
БРОДСЬКИЙ ГЕННАДІЙ, ШЕВЧЕНКО ІНГА. ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧАСНИКІВ СТУДЕНТСЬКИХ МУЗИЧНИХ КОЛЕКТИВІВ.....	64
ВДОВЕНКО ВІКТОРІЯ, ГУР'ЯНОВА ОКСАНА, ПОСТОЛАТІЙ ВІТАЛІЙ. УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГ І МЕТОДИСТ МИКОЛА ВОЛОДКЕВИЧ	70
ВЕЧІРКО МИРОСЛАВА. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	79
ГАРБУЗЕНКО ЛАРИСА. КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	85
ГОРБЕНКО ОЛЕНА. МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	92
ГОРІНА ЖАННА. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ З ПОЗИЦІЇ ФРЕЙМОВОГО ПІДХОДУ	100
ГУБА СВІТЛАНА. КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ КУЛЬТУРНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	109
ДАНИЛЕЙКО СВІТЛАНА. ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В.СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	118
ДУБІНКА МИКОЛА. НОРМАТИВНА БАЗА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	124
ЗАЙЦЕВА ЛАРИСА. ОБРАЗНО-ОПЕРАЦІЙНІ СТРУКТУРИ В РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	134
ЗАХАРОВА ЄВГЕНІЯ. ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЕЛЕМЕНТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ США.....	141
ЗАХАРОВА ОКСАНА. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПОЛЬСЬКОГО КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНОГО РУХУ	148

КОРОСТІЯНЕЦЬ ТАМАРА. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА ДЕМОКРАТИЧНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	154
ЛУКАШІВ ВІТАЛІЙ. ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ: ТРАДИЦІЯ І СУЧАСНІСТЬ.....	158
МА БАОЛИНЬ. РОЗВИТОК СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КНР ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ.....	166
МАЗУР НЕЛЯ. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІКИ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	173
МОСКАЛЕНКО ОЛЕНА. ІНТЕРАКТИВНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІМИ ПІЛОТАМИ.....	181
МОСКАЛЕНКО ОЛЕНА. ВПЛИВ ФІЛАНТРОПІЗМУ НА РОЗВИТОК ІДЕЙ ГАРМОНІЙНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	188
НАБОКА БОРИС. СУТНІСТЬ ТА ЗМІСТ МОДЕЛЮВАННЯ В УПРАВЛІННІ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД.....	196
НАДОЛИНСЬКА АНАСТАСІЯ. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВЗО.....	209
НАЗАРЕНКО МАРИНА. МУЗИЧНО-РИТМІЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	216
ОКОЛЬНИЧА ТЕТЯНА. НАРОДНО-ПОБУТОВІ ФОРМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ.....	223
ОЛЕКСІЄНКО НАТАЛІЯ. СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ПЕРІОД КАНКУЛ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	229
ПУНГІНА ОЛЬГА. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ У ХІХ СТОЛІТТІ.....	237
ПУСТОВІТ НАТАЛІЯ. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У МЕТОДОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	244
САВЧЕНКО НАТАЛІЯ. ДІЯЛЬНІСТЬ СОЮЗУ ПОЛЬСЬКИХ ХАРЦЕРІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	253
СЕМЕЗ АНДРІЙ. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОДЕЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ.....	261
СПІНУЛ ІГОР. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ.....	271
СТАСЕНКО ОЛЕКСІЙ. ОСНОВИ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОБЛАСТІ ГІМНАСТИКИ.....	279
ТИМЧЕНКО СВІТЛАНА. ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ.....	285
ТОКАРЬ ЄВГЕНІЯ. ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО ВЕДЕННЯ РАДІООБМІНУ.....	294
ТКАЧЕНКО АНДРІЙ. ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ВИРОБНИЧО-ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТЯЧОЇ ТРУДОВОЇ КОМУНИ ІМЕНІ Ф. Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО.....	303

ТКАЧЕНКО ОЛЬГА. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	310
УЙСІМБАЄВА НАТАЛІЯ. САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА ШКОЛИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	318
УСМАНОВА САЙДІ. БЕКІР ЧОБАН-ЗАДЕ – ПРОСВІТИТЕЛЬ КРИМСЬКОТАТАРСЬКОГО НАРОДУ.....	324
ФАЙНМАН ІННА. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ АВІАДИСПЕТЧЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	333
ФІЛОНЕНКО ОКСАНА. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЯХ ТА РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩАХ У ЦЕНТРАЛЬНОМУ РЕГІОНІ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТ.)	341
ХАРЛАМОВА ЛІЛІЯ. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ ЗАСОБАМИ ПОШУКОВИХ ЗАДАЧ	352
ЧИЧУК ВАДИМ. НОВІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ.....	359
ШАНДРУК СВІТЛАНА. КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМОК РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	364
ШЕВЧУК ОЛЕНА. БІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ЧЕРЕЗ ВАЛЕОЛОГІЗАЦІЮ БІОЛОГІЇ У 8-МУ КЛАСІ	372
ШИШОВА ІННА, РАЦУЛ АНАТОЛІЙ. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ІЗ БАТЬКАМИ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ	381
ЯЗЛОВЕЦЬКА ОКСАНА. ПРОБЛЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Й ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО.....	388
ЯНЕНКО ОКСАНА. ЕСТРАДНО-ВИКОНАВСЬКА ДІЯЛЬНОСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТА -МУЗИКАНТА	396

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 101

Серія:

Педагогічні науки

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 15526–4098P від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ**
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

**Підписано до друку 31.10.2011р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 20,2. Тираж 300. Зам. № 6557.**

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua